ser profesor

PALABRAS SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

BEGOÑA GROS SALVAT Y TERESA ROMAÑÁ BLAY

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

SER PROFESOR

Begoña Gros y Teresa Romañá

SER PROFESOR

Palabras sobre la docencia universitaria

Nueva edición traducida, revisada y ampliada

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:
José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:
Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), Mª del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: junio de 2004

© Begoña Gros Salvat y Teresa Romañá Blay

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciéncies de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61
e.mail: ice@d5.ub.es

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 84-8063-691-2
Depósito legal: B. 32843-2004

Impresión: Novagràfik, s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

INTRODUCCIÓN 13

I PARTE: LA DOCENCIA

1. Conocer y reescribir 21
Conocer la materia: el acceso al propio conocimiento 21
Compartir el conocimiento: la coordinación con otros profesores, no siempre resuelta 23
Preparar la asignatura, reescribir los temas 25
La asignatura es el programa. El programa como contrato . . . 27
Diseñar las clases: encuentros en la tercera fase 30
Un condicionante que preocupa: los nuevos planes de estudio 36

2. Comunicar 38
Una clase cualquiera, un día normal 38
La clase, magistral, dadas las circunstancias 41
La búsqueda de confirmación o la comunicación 43
Bien hablados, incluso decidores 46
Transmitir una emoción 51
La clase, ese teatrillo 54
Las clases magistrales no son la única alternativa 56
La clase «estrella» 59

3. Evaluar 62
Hay que evaluar, es irremediable 62
Las formas de evaluación. 64
Calificar no resulta fácil. 68
Para corregir ¿hay que sufrir? 69
Hay que dar las notas: la comunicación de los resultados . . 72
A aprobar también se aprende 73
Con el paso del tiempo: de Sancho el Bravo a Sancho Panza . . 74

II PARTE: LOS PERSONAJES

4. Los profesores 77
Los profesores que tuve 77
Cómo se llega a ser profesor 79
¿Cómo se podría llegar a ser profesor sin sufrir tanto? 81
¿Por qué me gusta ser profesor? 84
Un buen profesor es... 88
Y, además, la doble función: docencia e investigación 92
Tramos de docencia, hagas lo que hagas 94
Sugerencias para incentivar la docencia 96

5. Los alumnos 98
Mis alumnos son... 98
Un buen alumno es... 100

6. Lo que queda por decir: dudas, justificaciones 105

7. Perlas 109

Anexo: protocolo de la entrevista a los profesores 113

III PARTE: UNA DÉCADA DESPUÉS

La identidad del profesor universitario 118
La universidad y la educación superior: cambios y dificultades 120
Las TICs como apoyo al cambio 130
Conocimientos, disciplinas, formas de enseñar y formas de aprender 133
«Y esto, ¿para qué sirve?» Los estudiantes como actores de su propio aprendizaje 139
De cara al cambio. La creciente importancia de la formación del profesorado universitario 145

Un pasillo electrónico para seguir pensando 155

BIBLIOGRAFÍA 163

PRÓLOGO

Ser profesor, una década después

Ahora hace diez años, en 1993, se inició un trabajo, un estudio sobre la docencia universitaria que fue publicado en 1995 con el título *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Sus autoras, Begoña Gros y Teresa Romañá, analizaron un conjunto de entrevistas, redactaron un conjunto de reflexiones y contribuyeron, sin duda, a generar un clima de interés por la docencia universitaria y el debate sobre ella en nuestra Universidad. En el 2000, se inició otro estudio, aún no publicado y en el que participan las autoras, que pretende ofrecer la visión del estudiante *Ser estudiante: palabras sobre los aprendizajes universitarios*. El debate y el interés por la docencia generados por diversos factores y en diferentes escenarios han caracterizado la última década en nuestra Universidad y en los ámbitos universitarios en general. Se está iniciando, también en nuestra Universidad, un debate en torno al aprendizaje del estudiante y a la manera cómo debe abordarse la docencia en función del mismo. No es casual que las autoras de la obra que presentamos completen la actual edición refiriéndose precisamente a los nuevos retos a los que se enfrenta la universidad, la incidencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de aprendizaje, la manera cómo el estudiante elabora el conocimiento y sobre todo la formación del profesorado y la

identidad del mismo en momentos de cambio como los actuales.

A pesar de este creciente interés por lo docente, la tarea del profesorado aún no se valora por la importancia y dedicación conferida a la docencia. El tiempo dedicado a la investigación es más rentable y está más valorado que el dedicado a la docencia. El profesorado sabe que la actual legislación y los sistemas de acreditación del profesorado continúan primando la investigación y en menor consideración la docencia ignorando que una universidad competitiva no puede caracterizarse hoy sólo por la excelencia en la investigación sino que también debe hacerlo por la excelencia en la docencia y en los servicios que ofrece. El profesorado joven o de nueva incorporación está interesado en la docencia pero no está, hoy por hoy, suficientemente motivado en el desempeño de una docencia de calidad que suponga sacrificar mínimamente su posible futura carrera científica. La responsabilidad social de las administraciones en generar o no motivación en torno al cambio en la cultura docente de las universidades es obvia. No asumirla conducirá a medio y largo plazo a una escasez notable de científicos preparados en nuestras universidades y a un empobrecimiento general de la institución universitaria. Las universidades son instituciones caracterizadas por un cambio continuo pero lento. El ritmo de los cambios sociales y culturales y de los desarrollos científicos y tecnológicos exigen un cambio de cultura docente que sólo se logrará con la complicidad de las administraciones responsables de la formación universitaria y de aquellos que contratarán a los futuros titulados.

En el nuevo escenario del espacio europeo de educación superior la calidad de la universidad estará vinculada de forma necesaria con cambios cualitativos en la docencia universitaria. A las universidades y a los universitarios no nos faltan estímulos que nos orienten hacia el cambio. Lo que nos falta es voluntad de cambio y garantía de que el cambio contribuirá a la mejora no sólo del rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes sino también a la mejora de nuestra calidad de vida como docentes e investigadores, por muy interesada que pueda parecer y sea esta

última. Esta doble preocupación genera prudencia ante los cambios en general y de forma especial ante aquellos que no conllevan de forma clara más ayuda o recursos a la promoción de la investigación o de la calidad en la docencia. Por ello es importante promover acciones positivas que estimulen la calidad docente y la dedicación del profesorado a la consolidación de buenas practicas docentes y organizativas y a la innovación orientada a la mejora de estas.

En el nuevo escenario europeo la actividad docente estará centrada cada vez más en la actividad que desarrolla el estudiante. Este desplazamiento hacia la actividad del que aprende no debería ser algo nuevo. Sin embargo, hemos de reconocer que si algo caracteriza negativamente a algunas titulaciones y universidades, más de las que nos gustaría, es precisamente el escaso tiempo dedicado a la planificación docente, a la identificación de objetivos y competencias terminales, a la determinación de los mejores sistemas de evaluación de los aprendizajes y al análisis de los perfiles de acceso que caracterizan a los estudiantes que acceden de la educación secundaria a las diferentes facultades.

Esta falta de cultura en el ámbito de la planificación docente en nuestras universidades, contrasta con el exceso de cultura en el ámbito de la estructura y reforma de los planes de estudios. El tiempo dedicado al segundo de estos ámbitos por los responsables de las diferentes titulaciones no ha estado acompañado en la mayoría de ocasiones del tiempo y trabajo del profesorado de las diferentes materias, para formar equipo docentes o para constatar si realmente las materias integraban los contenidos necesarios y adecuados y su secuencia era lógica. Parecía como si el debate fuera casi exclusivamente un reparto de cargas docentes que a la larga o a la corta incidiría en la dotación o no de nuevos recursos docentes para los departamentos y no un debate orientado realmente a la mejora de la calidad del plan y de las condiciones que han de permitir formar buenos profesionales.

De igual forma que la universidad debe procurar rigor en la investigación, debe procurar también excelencia en

la docencia y en los estilos y métodos de difundir el conocimiento y generar su aprendizaje. Al igual que la tarea investigadora, la tarea docente deja de ser una tarea individual y deviene una tarea en equipo y compartida.

La necesidad de la convergencia europea es un excelente argumento para la promoción de actitudes y acuerdos en el profesorado orientados a la creación de una cultura docente en la universidad capaz de generar una mejora de la calidad y una forma diferente de entender la tarea docente del profesorado. Probablemente estamos viviendo una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario y de forma especial al profesorado y a los responsables de la gestión y la política universitaria. Nuestro error sería atender a cada una de estas necesidades de adaptación como si se tratara de responder de forma aislada y puntual. El reto consiste en saber crear cultura docente y comprender en que consiste tal cultura. Si las necesidades derivadas de la creación del espacio europeo de educación superior se analizan desde una perspectiva de mejora de la calidad que integre otras necesidades también urgentes y claves para la universidad y en concreto para la docencia, los cambios y las acciones que deben generarse pueden ser mejor comprendidos por el profesorado. Éste seria uno de los rasgos de lo que denominamos cultura docente, a saber: adoptar una perspectiva de análisis holística y sistémica sobre la práctica docente y su optimización.

Entre estas necesidades urgentes y claves conviene destacar cuestiones como la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración del fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo; la atención a la diversidad de estudiantes y preocupación por el logro de la excelencia académica; la rendición de cuentas de los recursos públicos recibidos y el establecimiento de metas, prioridades e indicadores en función de cuyos logros obtener más recursos. Estas cuestiones obligan a una reflexión sobre la función del profesorado y a equilibrar la dedicación del mismo no

sólo en función de su dimensión investigadora sino también de su dimensión docente.

Sin embargo conviene no confundir este tipo de preocupaciones, por supuesto relevantes, con un auténtico cambio en la cultura docente. Una cultura docente de calidad en el mundo universitario debe suponer preocupación por las cuestiones antes mencionadas pero además debe de incorporar otros rasgos. Entre éstos queremos destacar aquellos que inciden de forma clara en aspectos funcionales de la cultura docente y en la manera de concebir ésta.

La cultura docente no cambia sólo con la incorporación formal de una nueva definición de crédito ni por una modificación estructural de los planes de estudio o de la duración de las titulaciones. La cultura docente cambia y es susceptible de ser orientada hacia la calidad cuando incorpora de forma habitual en el comportamiento del profesorado y de la institución acciones como por ejemplo: fijarse en la práctica para aprender como la desarrollamos, modificarla, consolidarla o innovarla y someterla a evaluación; generar condiciones que propicien un ambiente que favorezca de forma natural la mejora de la tarea docente; establecer pautas para orientar una docencia de calidad en función de las tendencias, corrientes y resultados más excelentes de la investigación; entender que la cultura docente de una comunidad, equipo docente , departamento, facultad o incluso universidad no es el sumatorio de la cultura docente de cada individuo que conforma el grupo, ni puede entenderse como la suma de un conjunto de intereses particulares, sino como algo grupal, movido por intereses compartidos y en esta medida institucional y orientado al logro de un bien común; y comprender que el carácter holístico de la cultura docente no se logra si no es a través de acciones y logros particulares. La cultura docente y la calidad, al igual que la responsabilidad se logra consiguiendo que cada uno sea responsable de aquello que debe ser responsable, se alcanza cuando cada uno muestra en su comportamiento docente los rasgos necesarios para su logro. La cultura docente en una institución es posible si logramos como condición necesaria, aunque no sea suficiente, una nueva forma de pensar y abordar la

tarea académica, en investigación y en docencia, de cada profesor y profesora.

La obra que presentamos y la colección sobre Educación Universitaria que conjuntamente con Editorial Octaedro inicia el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona pretende contribuir al cambio de cultura docente en nuestras universidades. Las reflexiones que recoge la obra que tenemos entre las manos son un claro exponente de esta necesidad y voluntad de cambio.

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN
Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo que habla sobre la docencia en la universidad de Barcelona. Habla sobre todo de profesores y profesoras que se han formado dando clases en los primeros ciclos de las carreras, que siguen cargados de alumnos, que imparten asignaturas troncales o básicas y, algunos de ellos, de especialidad o de doctorado. Que no sólo se preocupan de saber más sino de cómo hacerlo mejor, que sus alumnos aprendan más. Son profesores críticos con la valoración –¿qué valoración?– de su función docente por parte de la institución donde trabajan. Pero por encima de todo, tienen en común una actitud: la docencia les interesa por sí misma, disfrutan y padecen con ella.

De la docencia hemos hablado con ellos, 24 en total. Otros muchos temas han quedado sin tratar: investigaciones, gestión, relaciones con la sociedad... suficientes para otras tantas monografías.

A partir de nuestras conversaciones con ellos hemos llegado a este libro sobre algunas formas de afrontar y entender la docencia en la universidad.

El tema de la docencia ha sido durante mucho tiempo el pariente pobre, el tema menospreciado en la institución universitaria. Por cotidiana experiencia lo sabemos. Sin embargo, nuestro interés por la docencia –deformación profesional o destino cósmico– en la actual coyuntura ha encontrado eco en los estamentos directivos. Se

nos ha ayudado a seleccionar a los profesores, se ha financiado la realización del trabajo.

Nos gustaría que este trabajo sirviera para aumentar el interés por un oficio fundamental en el profesor de universidad: la enseñanza. Que promueva mayores intercambios, ayude a pensar mejores vías de formación, ponga de manifiesto públicamente ciertos problemas, anime a reflexionar sobre la práctica, o simplemente provoque alguna sonrisa, cualquiera de estos objetivos será bueno si se cumple.

Hemos pretendido, en fin, que resulte una narración comprensible, coherente y capaz de dar cuenta de diferencias de estilo. La variedad, como la vida misma, está asegurada. No otra cosa pretendíamos encontrar. Pero hay aspectos en común. Para empezar, el interés de los profesores por el tema, y su disposición a hablar con nosotras. Por tanto, a todos ellos, gracias.

Algunos datos sobre la elaboración de la obra

Como cualquier otra monografía, ésta ha tenido su proceso de gestación. Las autoras comenzamos a hablar seriamente para emprenderla en mayo de 1993, acabando el curso. Llegamos entonces a algunos objetivos e ideas claras: queríamos escribir un libro sobre las formas de entender y vivir la docencia en la universidad, utilizando como materia prima aportaciones de colegas de otras especialidades, otras carreras. ¿Lo harían igual que nosotras? De paso –¿o quizás primero?– aprovecharíamos para pararnos a pensar sobre nuestras experiencias, desalientos, satisfacciones y anécdotas. En cualquier caso, podría resultar muy interesante seleccionar a los profesores mediante algún criterio de calidad docente para luego, a modo de ejemplo, difundir los resultados a la comunidad.

Con estas ideas, tan vagas como firmes, poco antes de las vacaciones estivales de 1993 nos dirigimos al profesor Sebastián Rodríguez, director del GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Pedagògica de la universidad de Barcelona), suponiendo, inmunes al desaliento, que un trabajo

como éste debería forzosamente interesar. No sólo resultó así, sino que encontramos un compromiso entusiasta. El GAIU nos proporcionaría apoyo técnico y financiero, ayudándonos en la selección de la muestra y pagando las transcripciones de las entrevistas. Y sobre todo, cosa importantísima, nos daba completa libertad para el diseño y la elaboración del trabajo.

Con tales promesas, a la vuelta del verano teníamos ya elaborado el protocolo de la entrevista que íbamos a utilizar con los profesores. El GAIU nos proporcionó entonces un listado de 40 profesores, a partir de aquellos mejor evaluados en las encuestas pasadas a los alumnos en los tres años previos. Como criterio de calidad docente no estaba mal, podíamos tener nuestras dudas pero, en cualquier caso, en ese momento era el *único* del que podíamos disponer.

A partir de ahí comenzaron las llamadas, las cartas para concertar las entrevistas. El plan quedó definitivamente cerrado en enero de 1994. Las entrevistas fueron realizadas entre febrero y marzo, siempre en el despacho o en el centro de trabajo de cada uno de los profesores.

En todos los casos el procedimiento era el siguiente. Después de dedicar unos minutos a presentarnos, les explicábamos nuestro objetivo fundamental: queríamos promover una difusión pública de diferentes aproximaciones a la docencia en la universidad de Barcelona, y por ello necesitábamos recoger directamente sus opiniones, sus formas de pensar sobre esa cuestión. En ningún caso pretendíamos emitir una evaluación, balance o juicio de valor sobre su trabajo o lo que nos expresaran del mismo. Nuestro material de base iba a ser lo que quisieran contarnos en respuesta a una serie de preguntas. La manera de trabajarlo requería la grabación de la entrevista, de la que por supuesto dispondrían, una vez transcrita, para matizar, aclarar o corregir lo que les pareciera adecuado. Les garantizábamos la confidencialidad de sus respuestas y observaciones y les entregábamos un esquema general de la entrevista para que pudieran ver en líneas generales qué temas se iban a tratar y en qué orden. Por último, les advertíamos de que íbamos a mantener un formato fijo du-

rante la entrevista –nosotras preguntábamos, ellos eran quienes tenían que hablar– lo que implicaba que no íbamos a dar nuestra opinión durante la misma.

Sentadas estas bases comenzábamos la grabación. En este sentido, aunque en general se estableció en seguida un clima de confianza entre nosotras y ellos, no podemos decir que todos los profesores se mostraran igualmente abiertos. En cuatro o cinco ocasiones no salimos demasiado satisfechas: persistía en nosotras la sensación de que algunos entrevistados no habían dejado de adjudicarnos un papel de valoración institucional y, por ese motivo, no decían tanto lo que realmente pensaban como lo que creían que les convenía decir.

Pero en términos generales esta fase fue, valga la expresión, la fase más dulce de la realización del proyecto: disfrutamos mucho. Durante los dos meses siguientes varias personas –Reis Comas, Mª José Mata, Núria García Aluja e Isabel y Julia García– colaboraron con nosotras en la más dura tarea de transcripción de las entrevistas. Como decíamos, dichas transcripciones se enviaron a los profesores para que pudieran corregirlas.

Mientras nos iba llegando el material escrito íbamos pensando en cómo categorizarlo. Pero habíamos obtenido ya algunas impresiones claras. La más sobresaliente era que los profesores transpiraban un interés genuino y grande por su trabajo docente, una especie de pasión más o menos intelectualizada, más o menos satisfecha, pero contagiosa. Así que, de entrada, las encuestas de los alumnos nos subieron algunos puntos como indicadores de calidad docente. Los profesores habían sido muy bien valorados por sus estudiantes y esto encajaba con su implicación y calidad reflexiva como docentes.

Llegado el mes de junio disponíamos ya de todas las transcripciones, y nos repartimos el trabajo para realizar, entre exámenes y exámenes, un primer vaciado y establecer un plan de redacción. El verano de 1994, una más de las famosas *vacaciones* de los profesores, sirvió para el redactado; la segunda quincena del mes de septiembre, para corregir, discutir y terminar la escritura, aspectos que pasamos ahora a presentar.

Plan de la obra

En relación a la estructura de este libro, hemos trabajado en un formato breve, con unas pocas líneas de fondo –*docencia*, *personajes*– y numerosos apartados para permitir la expresión de matices diversos. Como todo, tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero es lo que más favorece un acercamiento vivencial, no tecnicista, a la docencia, que es lo que por otra parte hemos querido realizar.

El material de base fundamental sobre el que hemos trabajado ha sido, como ya indicábamos antes, las transcripciones de las entrevistas, las cuales se han realizado de manera literal porque nos parecía importante poder recoger el lenguaje utilizado naturalmente por los profesores, con sus énfasis y reiteraciones, hallazgos y vacilaciones. En las numerosas citas que se recogen en esta obra se sigue en líneas generales el mismo criterio, intentando respetar el estilo oral y coloquial de la conversación. Las cursivas son sin embargo responsabilidad nuestra, y las utilizamos en ocasiones para destacar algunas palabras que nos han llamado la atención. Como se verá, cuando citamos identificamos al profesor o profesora mediante un número el cual, por otro lado, no responde a *ranking* o clasificación algunos, simplemente corresponde al orden en que se realizaron las entrevistas (de la nº 1 a la nº 24).

Queremos resaltar que no hemos querido hacer un «informe», entendido como una expresión que resume objetivamente los datos. Para eso existen los buenos procesadores de texto, donde podría contarse por ejemplo el número de veces que la palabra enseñar, alumno o examen aparece en boca de los profesores. No hemos buscado este tipo de categorización métrica, porque nos parece que tal medida acabaría por enmudecer a quien ha hablado y a quien ha escuchado y porque no queremos confundir las cosas: confidencialidad no es anonimato o despersonalización, ni escuchar es meramente registrar.

Contar lo que otro te ha contado es empresa arriesgada, por no decir imposible. Más todavía si se pretende hilar 24 narraciones diferentes. Así que, ciertamente, tenemos total responsabilidad en la selección, ordenación, y utilización

del material recogido: casi 450 páginas transcritas de conversación, encarnación en papel de una cuarentena de horas invertidas en la realización de las entrevistas.

Lo que aquí se presenta tiene un sentido construido por nosotras. No puede ser de otro modo. Queremos difundir lo que piensan estos profesores acerca de su oficio docente, dejarles hablar, pero eso aparece entrelazado con lo que nosotras pensamos, como docentes, desde nuestro compartido oficio.

Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria es el título que, en fin, nos parece que mejor encaja con lo que se dice y con lo que nosotras hemos querido decir en esta ocasión sobre la docencia en la universidad.

El lector no encontrará conclusiones en la investigación –¿por qué concluir una conversación?– aunque sí un epílogo, donde nos hemos permitido acabar reflexionando, esta vez explícitamente, sobre el trabajo realizado, sobre la docencia en general, sobre nuestra propia visión de las cosas. Y también, esta vez sin indicar su origen, una selección de frases de los profesores de nuestro estudio que nos parecen luminosas e incluso emblemáticas.

Por último presentamos, casi diez años después de que se iniciara esta investigación y con motivo de la nueva edición que nos ha propuesto la Universidad de Barcelona, un nuevo apartado en el que revisamos y discutimos algunos de los cambios que se han producido durante ese período y que afectan a la función docente de la universidad en diversos aspectos. Hoy podemos decir que se está produciendo un cambio general muy positivo –aunque no exento de dificultades–, en la consideración de la docencia como un factor de primer orden en la calidad de nuestras universidades.

Quién es quién

Como hemos indicado, las entrevistas fueron confidenciales, de manera que ni el mismo GAIU podría identificar con seguridad a los profesores entrevistados. Pero por si el lector tiene un interés especial en conocer el perfil de determinado profesor o profesora, he aquí un cuadro donde

resumimos algunas características generales de los mismos. Hemos señalado la división[1] a la que cada profesor pertenece, la edad, el sexo, los años de experiencia docente y los ciclos en que da clases. Como puede observarse, la mayor parte de los profesores entrevistados son personas entre 35 y 45 años, con una experiencia docente superior a los 10 años e impartiendo docencia en primer ciclo.

A	B	C	D	E	F
Profesor	**División**	**Edad**	**Sexo**	**Experiencia docente**	**Ciclo**
1	III	35-45	Hombre	10-15	1º/2º
2	II	35-45	Hombre	10-15	1º/2º
3	IV	35-45	Mujer	5-10	1º/2º
4	IV	35-45	Mujer	5-10	2º
5	I	35-45	Hombre	10-15	1º/2º
6	IV	35-45	Mujer	15-20	1º/2º
7	III	35-45	Hombre	15-20	1º/2º
8	III	35-45	Hombre	15-20	1º
9	II	25-35	Hombre	5-10	1º
10	III	50-60	Hombre	más de 20	1º
11	III	25-35	Hombre	10-15	1º/2º
12	IV	25-35	Hombre	5-10	1º
13	I	35-45	Hombre	10-15	1º/2º
14	V	25-35	Hombre	menos de 5	1º/2º
15	IV	35-45	Hombre	15-20	1º
16	III	35-45	Hombre	5-10	1º
17	IV	55-65	Hombre	más de 20	1º/2º
18	II	45-55	Mujer	15-20	1º/2º
19	V	35-45	Mujer	menos de 5	1º
20	II	35-45	Hombre	5-10	1º
21	II	45-55	Mujer	10-15	1º
22	V	35-45	Mujer	15-20	1º
23	V	35-45	Mujer	10-15	1º
24	V	35-45	Hombre	15-20	1º/2º

1. En el momento de ralizar esta investigación la Universidad de Barcelona está estructurada en las siguientes divisiones: División I: Ciencias Humanas y Sociales; División II: Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales; División III: Ciencias Experimentales y Matemáticas; División IV: Ciencias de la Salud; División V: Ciencias de la Educación.

PRIMERA PARTE **LA DOCENCIA**

> La enseñanza tiene tres etapas: primero el maestro prepara la materia, luego la transmite a sus alumnos, según los temas que haya elegido. Finalmente se asegura que la hayan asimilado.
>
> **Gilbert Highet, *El arte de enseñar***

1. CONOCER Y REESCRIBIR

Conocer la materia: el acceso al propio conocimiento

¿Qué significa preparar una materia, elegir unos temas? Es cierto que lo primero que se le supone al profesor universitario es un conocimiento profundo de la materia que imparte. Ha de *saber* de lo que trata en sus clases. Esta suposición es tan obvia y compartida que pocas veces se ha señalado de forma explícita en las conversaciones que mantuvimos con los veinticuatro profesores. Es curioso, pero quizás es porque circula cierta cultura dominante en nuestra universidad que hace difícil encontrar expresiones singulares como la de esta profesora:

«Hay una palabra que ha desaparecido de la universidad: es *estudiar*. Y cuando la dices, se creen que lo dices en broma. Ya no dices "he ido a la biblioteca a estudiar, porque de este asunto no sé", sino que dices "he ido a la biblioteca a investigar un poco". Todo es investigación, todo son publicaciones… Estudiar está mal visto, aquí dicen investigar.» (Profesora 23)

Que para saber es necesario estudiar durante años, que el conocimiento no se improvisa, que es necesario un largo rodaje, son ideas que, casi por demasiado sabidas,

unos expresan a veces tangencialmente, otros más directamente:

«Durante los primeros años has de trabajar mucho, has de consultar muchos libros… Soy consciente de que he dicho algunas tonterías en clase, supongo que como todo el mundo en esos primeros años.» (Profesor 9)

«Cuando entras en el departamento, claro, los primeros años te dedicas básicamente a estudiar. En la mayoría de las ciencias aparecen cosas nuevas, pero el núcleo no cambia de un día para otro... Entonces cuando haces durante varios años un estudio bastante sistemático de una serie de cosas, ya tienes un bagaje importante. A partir de ahí vas leyendo lo último que sale, viendo lo último que puedes incorporar, qué es lo importante, qué hay que quitar.» (Profesora 21)

En todos encontramos el reconocimiento de la necesidad de una «elaboración propia», de la especialización como un «hecho personal» ineludible y costoso, sacrificado, y habitualmente poco valorado. Por estas razones algunos profesores critican a la institución universitaria, demasiadas veces improvisadora, excesivamente burocrática, a la hora de dotar a sus enseñanzas de profesores:

«Una asignatura bien preparada supone años de trabajo e irla retocando, ampliando, cambiando cosas. Son años de preparación, y este sistema que tenemos en la universidad, en la que las asignaturas y los profesores cambian con tal facilidad… Claro, yo comprendo que haya malos profesores o que expliquen mal, si han tenido que hacer o han de hacer una asignatura que *no es demasiado suya*, y, por las razones que sean, han de prepararla en unos meses, unas vacaciones o en un año… ¡Es que un año no es suficiente para preparar una asignatura de nivel universitario! Es un proceso mucho más largo.» (Profesor 13)

«En otros lugares existe un sistema de incentivos que aquí quizás no tenemos. Aquí los incentivos pasan por tener un cargo, pero entonces te pasas el tiempo tratando con problemas burocráticos y no con problemas docentes. O sea, preocupa más

que una persona tenga aula que no como dé la clase. Que tenga el aula, muy bien, esto lo podría organizar cualquier secretario mínimamente organizado. Pero lo que tendría que preocupar es cómo el profesor hace la clase.» (Profesor 20).

Conocer la materia, acceder al propio conocimiento resulta en suma un proceso inacabable, malo sería lo contrario, con diversos niveles de profundización y extensión:

«Es, como si dijéramos, que existe un pozo, un pozo ordenado que es de esa asignatura. El primer nivel es fabricar el pozo, es ir no únicamente adquiriendo conocimientos sino irlos estructurando por temas. Después vienen las lecturas, las investigaciones o lo que vayas haciendo para engordar el pozo y que, quizás, te obligará a modificar los programas o los temas. Para acabar, el menú del día a día. Estaré a punto de jubilarme y todavía me haré el menú de cada día.» (Profesora 23)

Compartir el conocimiento: la coordinación con otros profesores, no siempre resuelta

> Entre las diferentes disciplinas, entre las diversas materias, a menudo incluso entre la enseñanza de una misma materia, no había ligazón ni síntesis. Preparar una licenciatura era como visitar un archipiélago donde, en cada isla, un arcipreste distinto predicara para su parroquia.
>
> **François Jacob:** ***La estatua interior***

No obstante, más allá de su personal proceso de estudio, la mayoría de los profesores han accedido a la enseñanza de determinadas asignaturas, de primer ciclo, dentro de «programas marco» del departamento, o bien a partir de una elaboración coordinada de programas entre varios profesores. Algunos siguen uno o varios libros de texto elaborados en su departamento, pero «con libertad de adaptación y estilo» (Profesor 8); otros aclaran que pueden «seleccionar, priorizar, decidir ejemplos y materiales» (Profesor 1) a

partir de un programa común, desarrollándolo «a su gusto» (Profesor 17).

En general a todos los profesores preocupa la coordinación y discusión de contenidos con colegas del departamento. También es cierto que hemos encontrado mayores autocríticas sobre el tema en áreas o enseñanzas de tipo más humanístico, mientras que en las carreras científicas la coordinación tiene más tradición y ha sido mayoritariamente bien valorada. Una expresión bien rotunda quiere explicar el porqué de este estado de cosas, mezclando diversos argumentos:

«Existe un aspecto importantísimo y es que, a pesar de que hay una supuesta libertad de cátedra, desde mi punto de vista no quiere decir que se pueda explicar lo que a uno le da la gana, sino que quiere decir que tiene que conocer su campo, saber profundizar en él, hacer un programa y atenerse a él. Pienso que la *libertad de cátedra* enmascara la falta de preparación, de organización de una materia, de actualización, y bajo la misma se permite hacer de todo. Quizás en materias que son muy estructuradas, en matemáticas o en otras carreras, es más difícil que esto ocurra. Pero en humanidades, se puede llegar a explicar lo que se quiera durante una hora o hora y media sin tener ningún tipo de preparación.» (Profesora 6)

Las situaciones, decíamos, no son todas iguales: el apoyo departamental a las asignaturas –vía coordinación y discusión de programas– es en ocasiones tan palpable como su ausencia manifiesta en otros departamentos. Cada cual lleva la cuestión como puede o sabe:

«Hay una especie de responsabilidad de todos, nuestros temarios queremos que sean del departamento, y ningún profesor puede decir: "ah, yo no voy a dar mi temario"» (Profesor 15)

«Hace quince años que llevo intentando que en los departamentos en que he estado se reunieran a discutir programas, y nunca lo he conseguido, solamente he conseguido un programa escrito y no una discusión de programas... Me deprimo si miro mucho el entorno de trabajo, no es muy gratificante.» (Profesora 6)

«Estoy satisfecho porque tengo amigos en el departamento, no me siento frustrado en ese sentido, pero no porque el departamento o la institución favorezca una discusión sobre temas docentes, porque nunca lo ha hecho.» (Profesor 12)

Habrá que preguntarse si a la institución le puede bastar, en este tema de la coordinación docente, que cada profesor se busque la vida. Y también pensar en mejores formas de estimular el trabajo conjunto de los profesores dentro de sus departamentos.

Preparar la asignatura, reescribir los temas

Las anteriores críticas se refieren sobre todo a la falta de coordinación entre *programas*, más que a desacuerdos respecto a los contenidos de la materia. Expresiones como la de un profesor en relación a la materia que imparte como «está muy claro lo que hay que enseñar en un curso de esta materia» (Profesor 1), incluyen ambas cosas, materia y asignatura, alimento y producto digerido. Por eso mismo pueden enmascarar el proceso de *reescritura* que el profesor pone en marcha para preparar la asignatura desde su conocimiento de la materia. Estas ideas, que utilizan argumentos de autoridad científica, como consenso entre colegas o basadas en tradiciones de enseñanza, no acaban de evitar del todo el proceso de reescritura ya que la materia debe ser enseñada, configurada para mostrarse a los alumnos.

Para otro profesor, las posibilidades son múltiples, la información infinita:

«Ninguna materia se agota ni en cuatro años, ¡ay!, ni en cuatro meses ni en toda una vida... Los alumnos han de saber que esta materia, como la gran mayoría de las materias, es algo que no se acaba nunca, que la información es infinita. Que si le dedican toda la vida, habrán visto un pequeño pedazo... Es muy importante que se den cuenta de la enorme extensión de conocimientos y de bibliografía que contiene cualquier campo... Yo diría que se fomenta una idea equivocada sobre lo que es una materia. Tendrán lagunas y agujeros durante la carrera y al aca-

bar la carrera, y el día en que se mueran y el día en que nos muramos todos, nos moriremos con lagunas, con agujeros y con mil cosas que no sabremos.» (Profesor 13)

Preparar una asignatura quiere decir seleccionar conocimientos, organizarlos, actualizarlos. Rectificarla en un proceso siempre inacabado:

«Un catedrático de física newtoniana se puede ir tres o cuatro años –cosa que nos apetecería a muchos– a las Bahamas, estar allí mirando al cielo simplemente y contemplar y darse cuenta de lo finito que es este mundo, y volver y seguir siendo un magnífico profesor de física newtoniana... Pero en cambio bioquímicos orgánicos, moleculares, microbiólogos, fisiólogos... siempre tienes que estar estudiando, tienes que saber perder muchos trenes, pero vas haciendo cuña en tu especialidad. En tu línea de trabajo tienes que estar completamente actualizado, y esto es un sacrificio enorme... Y el reflejo es esto: tienes que estar continuamente rectificando la asignatura, pues lo que decías hace un par de años ha variado completamente, ya tienes la solución, y planteas nuevos problemas que antes no conocías, y han surgido nuevas líneas de trabajo que dicen que lo que decías hace dos años no existía... Dura, dura, esta asignatura es durilla, sí.» (Profesor 17)

Lo primero pues, lo primordial, el quid de la cuestión, es *saber la asignatura*. Lo segundo, *elaborar un programa*. Es decir, decidir qué debe enseñarse, en qué orden, con qué prioridades, con qué apoyos (bibliográficos, prácticos). O sea, reescribir o recrear, en clave provisional a menudo, el campo de conocimiento.

Y es que la escritura, como el lenguaje hablado, es un instrumento de comunicación, pero también una forma de pensar. Tanto más la reescritura docente, la que tiene como objetivo la transmisión de conocimientos a los alumnos.

A veces se expresa una epistemología algo ingenua con relación al «estudio» –metáfora escolar por cierto– de la materia, y la preferencia por términos como «investigación», pero de hecho todos los profesores poseen sus pro-

pios «apuntes», distribuidos por temas, guardados en carpetas o sobres, en archivos de ordenador, a veces completamente redactados, otras veces en forma de guiones, con personales códigos de ordenación y de énfasis. Tales apuntes son la base a actualizar cada año, cuando no hay clases (en verano generalmente), o en otros periodos de vacaciones:

«Durante el verano lo que haces es actualizar y cambiar el programa; en verano es cuando te dedicas a cambiar contenidos, a comentar con otros especialistas, etc. Esto es muy positivo, el hablar e intercambiar con buenos especialistas o colegas, de aquí, no de aquí... A veces los congresos sirven en gran parte para esto, no sólo para presentar tus hallazgos sino para hablar con colegas... Y los tribunales –cuando estás en tribunales– en los hoteles por las noches, comentas: «hombre, ¿y tú cómo explicas esto?"» (Profesor 17)

La reescritura docente busca la estructura, el orden y la claridad como piedras de toque, como medios para sentar las bases de su éxito como enseñantes:

«Si *tú no tienes muy claro y bien estructurado* lo que quieres decir y cómo lo quieres decir, corres un gran peligro de que la transmisión de información sea mala, que haya sobreentendidos, malentendidos, y que no consigas una penetración importante.» (Profesor 1)

La asignatura es el programa. El programa como contrato

La preparación exhaustiva, el tener las ideas claras, desemboca en el programa, que es la quintaesencia circunstancial de la materia, el documento de identidad de la asignatura. El programa incluye temario, pautas de evaluación, bibliografía básica, como elementos comunes, pero también puede incluir cuadernos de prácticas (previsión de ejercicios y problemas, previsión de salidas y visitas) e incluso orientaciones complementarias como cursos, seminarios o conferencias interesantes relacionados con la asignatura.

He aquí un listado de criterios explícitos que han ido enumerando los profesores para la elaboración, y modificaciones sucesivas, del programa:

Criterios para elaborar el programa

- Que tenga en cuenta la lógica de la materia.
- Que sea ordenado, claro, articulado.
- Que sea actualizado.
- Que tenga en cuenta la lógica de los alumnos: sus dificultades y experiencia previa, sus intereses, su preparación, su mentalidad, el grado de masificación.
- Que sea atractivo, que puedan disfrutarlo viendo aplicaciones actuales, que les motive.
- Que tenga nivel universitario.
- Que sea realista, asumible temporalmente, que se pueda cumplir (no pretender maravillas).
- Que sea flexible.
- Que se coordine con otras asignaturas: evite duplicidades y solapamientos, sea útil para la carrera.
- Que motive al profesor, que evite su aburrimiento.

Aquí aparece en los profesores la idea de compromiso, personal o grupal, con el programa que han elaborado. Aparece la idea de programa como *contrato* del profesor frente a sus alumnos. Puede negarla, o discutirla, o defenderla y afirmarse en ella. En cualquier caso, su presencia es ineludible, a veces incluso inamovible:

«Nosotros tenemos un *compromiso sólido* en el sentido de que hay un programa, que se reparte a los alumnos al inicio del curso... Esto es el marco donde me muevo, todo lo que no sea contravenirlo es mi libertad, pero este es mi compromiso: hacer esto e impartir esto.» (Profesor 1)

«El primer documento que los alumnos tienen con lecturas obligatorias es el programa de la asignatura. El programa como elemento, guía y dirección del trabajo que iremos haciendo, y también como contrato, como compromiso con el cual todos

nos sentimos implicados, porque es un material muy importante para mí y para la gente con la que trabajo.» (Profesora 4)

«Para mí sería, tal vez, más cómodo, menos aburrido, darles en clase, a ciertas clases, un contenido derivado de lo que acabo de hacer trabajando con un ordenador o después de un viaje a otra universidad, pero eso yo creo que no es adecuado en los primeros y segundos ciclos, porque hay unos programas que cumplir... Entonces en este sentido, yo creo que hay que mantener, hay que cumplir el programa y ser lo más fiel posible al mismo, aun sacrificando las conveniencias personales sobre temas más directos, más queridos.» (Profesor 5)

El programa es otras veces el gran argumento de la obra, las líneas maestras de la narración. Admite márgenes de flexibilidad temporal:

«Yo veo el programa un poco como el contrato entre ellos y yo: el contenido, cómo lo haremos, con qué tipo de metodología general se lo daremos... El tiempo a invertir se les dice de manera orientativa... Yo lo tengo planificado hasta el final del cuatrimestre. Lo que pasa es que nunca he conseguido hacerlo todo. Es una guía, digamos, una regulación para no alargarme cuatro sesiones cuando tendría que ser una.» (Profesor 15)

«El programa se puede modificar viendo la respuesta del alumno, pero considerando que el profesor es quien sabe lo que ha de explicar. No vamos a anunciar al mercado, sino que viendo la respuesta del mercado, hacemos la propuesta.» (Profesor 20)

«Este programa, todo programa, tiene unas limitaciones de tiempo: como cualquier otra asignatura, seguramente puede darse en 30 horas, en 60, en 90, o en 900. Yo siempre llego a clase con la cosa muy clara acerca de lo que he de explicar ese día y a dónde llegaré. Después, lo hago o no lo hago. Depende de la dinámica del alumno. Y no pasa nada si llegamos antes o llegamos después.» (Profesor 24)

El programa, pleno de retórica de transacción pues no es documento negociable con los alumnos aunque es lugar

de acuerdo factible por ambas partes, supone además de una reducción estratégica del conocimiento, la referencia autorreguladora del profesor, por necesidad obligada o simplemente como marco orientativo.

El programa como contrato, bajo significación jurídica (nuestro «acuerdo») o mercantil (lo que el alumno puede consumir), es el paso de lo posible a lo factible, otra idea-fuerza expresada en diversas facetas según los profesores.

Pero únicamente uno de ellos advierte de los riesgos epistemológicos de tomar el programa como contrato rígido:

«Aquí hay como una especie de debate permanente sobre si los programas se han de dar o no enteros. Aunque yo intento darlo todo, no estoy para nada en contra de que se dé sólo parte de la materia de un programa más general. Creo que es totalmente lícito. Y toda esa gente que se pone tan nerviosa, también los alumnos, porque no se imparten todos los programas... No estoy de acuerdo con eso, pienso que es contraproducente. Es que esto lo he discutido unas cuantas veces y me he peleado con mis compañeros, porque si todos insistimos tanto ahí, yo diría que estamos dando una imagen al alumno de que la materia, que cualquier materia, se puede dar realmente en cuatro meses, que es posible simplificarla, resumirla, esquematizarla en esos cuatro meses. Y esto me parece negativo.» (Profesor 13)

Diseñar las clases: encuentros en la tercera fase

El programa es el documento público de compromiso con los alumnos y con la institución, y culmina todo un proceso de conocimiento. Pero nuestra pregunta sobre la fase de preparación distingue entre asignatura y clases. En este delicado momento, aparece la tensión fundamental del profesor universitario, repartido en dos papeles: *autor e intérprete*.

Vimos que prácticamente todos los profesores han elaborado sus apuntes, sean guiones o narraciones, estructuras temáticas o relatos. Si en esto son mayoría, la coinci-

dencia es total a la hora de hablar de la preparación de las clases. La clave está ya dicha: preparar, preparar, preparar. Y para ello sigue en funcionamiento la doble lógica utilizada en la elaboración del programa, la de la materia y la del alumno:

«Para mí es muy importante el tener el esquema claro, prepararte las cosas en función de cómo las puede entender el alumno, no el esquema claro sólo para mí. Esto es previo. El esquema, claro para los alumnos.» (Profesora 21)

Aunque cada profesor tiene su sistema, su personal motivación, todos necesitan *recogerse*, aislarse antes de la clase en busca del discurso claro, para ponerse en situación, asegurar la jugada, evitar lapsus poco admisibles.

«Me preparo las clases por temas. O sea, si tengo diez temas en el programa, pues siempre me los vuelvo a mirar, aunque me los sepa... Siempre descubres que los puedes mejorar. Entonces, normalmente, estoy un par de tardes preparándome el tema al completo y después siempre me lo miro antes de clase, siempre. Me lo miro entero, para calcular el tiempo... Sí, porque a veces te quedan 10 minutos y entonces les das un ejercicio, ya que a lo mejor no merece la pena empezar un nuevo tema. Todo esto lo llevo muy preparado, para no tener que improvisar o iniciar una cosa que estás pensando que *no estará bien hecha*.» (Profesora 21)

Por un lado, de cara a la *clase-conferencia*, el primer objetivo a conseguir es el dominio discursivo, la seguridad en la explicación:

«Me da mucho trabajo. Este año tengo clases los miércoles y jueves. El viernes de la semana anterior ya comienzo a hacerme la composición de lugar... Leo mis apuntes, hay algunas cosas que aún no entiendo después de haberlas explicado durante 3 o 4 años, e intento acabar de aclarar eso... Preparar el material para las transparencias no me da ningún problema, porque tengo los apuntes bien organizados. Todo esto lo hago el viernes anterior... Me gusta tenerlo preparado con previsión, y la mañana anterior a la clase no hago otra cosa que prepararla. Ocurre que hay cosas,

como criterios, que se deberían respetar, como por ejemplo el orden. El orden es importantísimo, tú no puedes ir a hacer una clase mezclando una cosa con la otra, porque *ya has perdido el hilo y ya has perdido los papeles*.» (Profesora 3)

«Aunque sepas muy bien el tema, lo has de preparar, nunca improvisar, el orden es fundamental... Para transmitir es imprescindible una buena ordenación mental y ésta se hace mirando una ficha poco antes, la noche antes, incluso a veces caminando hacia la universidad voy por ahí despistado, pensando "explicaré esto, de esto paso a explicar lo otro, de lo otro pasaré a explicar aquello..." Has de llevarlo muy bien preparado. *Sólo saberlo no es suficiente*, es preparárselo. Para mí no tiene otro secreto.» (Profesor 10)

Por otro lado, la seguridad se consigue también enfocando las cosas para la *clase-función*. La preparación entendida como ensayo, incluso la repetición previa, la preocupación por la inminente actuación, más o menos fiel al guión, más o menos improvisada, aparece en varias ocasiones:

«Mi sistema es: tengo los apuntes de varios años, y antes de bajar a cada clase estoy dos o tres horas prácticamente repitiendo lo que diré, escribiéndolo sobre papel, haciendo los gráficos. Tengo los apuntes, pero de todas formas cada año los vuelvo a escribir casi completamente, porque al bajar a la clase te puedes encontrar con que el gráfico que pones como ejemplo no es exactamente el que querías. O sea, antes de comenzar un tema lo tengo todo bastante escrito y, cada día, vuelvo a escribir o a pensar la parte que toca.» (Profesor 9)

«A mí lo que me gusta es escribirme las clases, incluso las preguntas para provocar, y hacerme una síntesis antes, no ir improvisando... A veces puede que sí improvise una pregunta, pero normalmente la llevo preparada (en unos apuntes que no se ven, pero está todo preparado).» (Profesora 19)

«Yo tengo que escribir todo lo que he de hacer en clase: las preguntas, las respuestas, lo que puede suceder, las situaciones...

Son mis apuntes personales. Todo por escrito. Una cosa que me da seguridad, es tener, pensar la clase totalmente. El día que no he preparado la clase me siento muy mal. Necesito tenerla preparada, eso me da una tranquilidad que va a permitir que no se haga exactamente lo que yo había previsto o que la gente no entienda un aspecto y necesitemos más tiempo y finalmente hagamos la mitad de lo previsto.» (Profesora 22)

«La preparación inmediata de una clase me cuesta tres cuartos de hora, pero la base me ha costado a lo mejor días enteros. Yo no puedo ir a clase sin la chuleta exacta, no un esquema. Siempre, a pesar de que llevo muchos años pienso que puedo tener un *lapsus* en cualquier momento. Así que llevo un dossier escrito al pie de la letra, los ejemplos, todo. Después es posible que no lo utilice, o utilice un pequeño esquema, pero por si acaso, ahí está.» (Profesora 6)

Pluriempleo éste el del profesor universitario, autor y actor a un tiempo. Un doble papel que hace complejo el oficio, incluso arriesgado. Riesgo que, al acercarse el momento de enseñar, a menudo es conjurado con la preparación exhaustiva, minuciosa, hasta literal.

«Yo las clases *me las explico*, las tengo escritas todas, como un *relato*. Es que me gusta mucho escribir, pienso mucho cuando escribo, es la manera, para mí, más productiva de pensar.» (Profesora 4)

«Cuando me preparo una asignatura nueva, lo escribo todo, como si escribiese un libro. Entonces normalmente mientras vengo hacia aquí en el metro, o si vengo en coche, hago una estructuración mental previa de la clase, como la enfocaré, qué puntos son importantes... Por lo tanto el día a día, una vez has hecho todo este trabajo, consiste en mirarte la *lección* del día siguiente y hacer esta estructuración mental.» (Profesor 7)

«El sistema es que siempre me reservo al menos, si lo consigo, unas dos horas antes de la clase donde reúno todo el material de los temas, guiones escritos a mano, y acabo de perfilar la clase, como si me la repitiese a mí mismo antes de darla. Esto

lo necesito. El día que no tengo una o dos horas antes de clase, me siento inseguro a la hora de ir a darla... Es una preparación más para modificar un esquema que ya tengo que para rehacer todo de nuevo. Lo que añado a menudo son nuevas ilustraciones, gráficos, ejemplos de situaciones experimentales que encuentro en libros y que no tenía, o bien a veces reestructuro la transparencia básica de la lección que doy, el esqueleto... Tengo la impresión de que todo tiene que estar muy planificado. Porque con gente de primero, con un grupo de 140 alumnos, si no llevas la clase bien planificada se te puede escapar de las manos.» (Profesor 15)

En realidad son pocos los osados que, por huir de tanta determinación aunque sea propia, fusionan en alguna medida los papeles de creador e intérprete durante la propia sesión de clase.

«Cada año tomo el guión que di el año anterior. Me lo miro y lo reelaboro; lo cambio en el ordenador y lo edito otra vez. Luego, cuando preparo la clase específicamente, vuelvo sobre él y tomo las modificaciones a mano sobre ejemplos, preguntas, transparencias... Normalmente esto me lo llevo a clase, pero me lo he preparado en casa con unos días de antelación, repasándolo mentalmente o buscando ejemplos o refrescando los que hay ahí y escribiendo a mano haciendo estas marcas... Luego voy a clase, echo un vistazo, lo dejo y doy la clase sin mirarlo, aunque a veces te pierdes y lo tienes que mirar... Me gusta tomar con cierto grado de indeterminación la clase, porque cuando repites tanto, si encima vas teledirigido es horrible. Entonces, hay muchas cosas que me gusta dejar un poco a la improvisación, dependiendo de lo que ves, de cómo te ves (no es lo mismo la primera clase a las ocho de la mañana que la última a las dos del mediodía).» (Profesor 12)

«Si no es el primer año en que hago la asignatura, entonces reviso un poco los apuntes, los puntos que han quedado más oscuros en años anteriores o los más difíciles de explicar, e intento hacer una síntesis: cojo mis apuntes y en una hoja aparte lo sintetizo mucho. Cada vez improviso más en la pizarra, porque me lo sé mejor. Y voy más sin papeles a la clase, esto les gusta mu-

cho a los alumnos, en clase con las manos en los bolsillos, les sorprende mucho, no sé si tienen aún esa idea del "sabio que está detrás". A medida que van pasando los años sintetizo más, voy haciendo una cosa con más conexiones y menos letra, la letra la pongo yo porque ya la tengo asumida.» (Profesor 11)

«Es evidente que antes yo no explicaba igual que ahora: sabía menos, tenía menos herramientas de trabajo, menos trucos, menos posibilidades de desarrollo, iba quizás más nervioso a las clases... En la clase, si de alguna manera el profesor tiene el conocimiento correcto de la misma, si lleva la información, es bueno que explique sin guión, es muy bueno que el profesor vaya con las manos en los bolsillos y con las diapositivas y que conozca el tema... Yo a los 26 años no explicaba así: iba con un guión, lo seguía a rajatabla y siempre tenía la sensación de que me había olvidado de la mitad de lo que quería decir.

A veces una sabia combinación entre un cierto desorden, sabiendo muy bien que en el mensaje que vas a dar tienen que estar los conceptos A, B, C y D, y cambiar un poco cada año de estilo o de orden en la exposición de los mismos, es bueno para los alumnos y para el profesor.» (Profesor 17)

Ese es el ideal, la culminación del proceso de preparación de las clases. Ahí el profesor puede saltarse a la torera sus propias reglas porque sabe siempre, como buen navegante, cómo llegar a donde quiere llegar. Una especie de profesor deportivo, entrenado, en una clase como terreno de juego, como escenario para la gran interpretación:

«Ahora leo las notas cada vez menos. La tendencia ha sido la de *separarme del texto* para que la clase sea cada vez más por un lado, superplanificada en mi interior, pero por el otro lo más improvisada posible a nivel del proceso mismo. El ideal sería como aquellos esquiadores que bajan y tienen todo el recorrido en la mente, y que después tienen que improvisar... Me parece muy importante para la clase, para los estudiantes mismos, que vean un profesor que no está demasiado... que vean un profesor más suelto. Ellos son muy sensibles a esto, cuando estás más suelto hay más *juego* y esto para mí es esencial.» (Profesor 15)

Un condicionante que preocupa: los nuevos planes de estudio

Para todos nosotros los nuevos planes de estudio han creado expectativas, deseos de modificar aspectos obsoletos, de adaptar los contenidos de las carreras a las necesidades actuales, etc. Son muchas las expectativas generadas pero existen también numerosas objeciones y, de hecho, el panorama no es nada halagüeño. Por ejemplo, el que haya un gran número de asignaturas por semestre, el propio carácter semestral de las mismas y el hecho de poder examinar sólo en una ocasión a los alumnos, son los aspectos que más preocupan.

Y es que, como dice un profesor:

«Estos nuevos planes de estudio se han planteado al estilo americano, pero con presupuestos españoles. Mucha oferta de asignaturas diferentes, pero los mismos profesores, los mismos dineros, los mismos presupuestos.» (Profesor 13)

La división semestral provoca muchos problemas:

«La división semestral me parece bastante errónea, cosa que no pensaba al principio. A nivel de *tempo*, cuatro meses me parece poquísimo para que el estudiante entienda la asignatura. No han tenido tiempo de asimilarla, de entrar en tu estilo, y después ya saltan a otra y tienen siete en el primero, y siete en el segundo, y están siempre saltando de asignatura en asignatura. La atomización de asignaturas me parece, sobre todo en el primer año, un error.» (Profesor 15).

«*Lo encuentro dramático*. No tenemos una infraestructura que permita que esta organización sea productiva para los alumnos... Contribuye mucho a la parcialización de los conocimientos de los alumnos; tengo la sensación de que pierden muy pronto el sentido global de su formación. La organización cuatrimestral no favorece nada la integración, más bien diría que ayuda a que los alumnos vean las disciplinas muy aisladas entre sí.» (Profesora 4).

El recorte de la duración de las carreras también preocupa. Se hace especialmente difícil mantener el nivel anterior. Un profesor lo expresa de la siguiente forma:

«Lo que hacen estos nuevos planes de estudio es bajar el nivel. Y esta carrera que antes tenía cinco años, ahora tiene cuatro; ahora se plantea como una especie de segundo bachillerato o bachillerato superior. Y nos dicen que la investigación y la alta investigación se hará en el doctorado, cuando todo el mundo sabe que en los últimos años el doctorado ha bajado escandalosamente también su nivel, con relación a hace 10, 15 o 20 años.» (Profesor 13)

En este sentido, hay quien se siente presionado por la propia institución para que no se dé un número excesivo de suspensos en las asignaturas troncales de los primeros cursos. Esta es la opinión de algunos:

«Con el nuevo plan, parece que si no se aprueba a muchísima gente, el plan no es bueno. Y entonces se da una presión que lleva a aprobar a mucha gente. Yo lo noto, más que a la hora de corregir, a la hora de plantear los criterios: ponemos preguntas más sencillas que hace 2 o 3 años.» (Profesor 9)

La crítica y el escepticismo respecto a los nuevos planes de estudio son realmente preocupantes. Todavía habrá que esperar a que pase un poco más de tiempo para poder evaluar su implantación. Sin embargo, es obvio que habrá que replantearse algunos aspectos tales como la excesiva compartimentación de las materias, el problema de la evaluación, del número de asignaturas, etc. No es desde luego posible hablar en términos generales ya que los efectos de los nuevos planes de estudio no resultan igualmente positivos o negativos en todas las facultades. De hecho, ya hay centros a los que les ha servido para incrementar la coordinación entre departamentos. Por ejemplo para este profesor:

«Los nuevos planes de estudio, para nosotros, han sido una buena ocasión para replantear, de una manera quizás más global, todos los contenidos, muy especialmente las prácticas.» (Profesor 7)

De todas formas, respecto a los nuevos planes de estudio en conjunto hemos detectado más preocupación e in-

quietud por las carencias que celebraciones por sus posibles beneficios.

2. COMUNICAR

Una clase cualquiera, un día normal

> «Si un tema se expone a lo largo de varias clases, al empezar la clase lo que siempre hago es decir *dónde estamos, hacia dónde vamos, de dónde venimos...*
>
> Siempre intento explicar, aunque sea intuitivamente, qué es lo que podemos averiguar. Y a partir de ahí, ya entramos en materia. Normalmente, repito las últimas ideas de la clase anterior porque esto ayuda a situarse mejor. A continuación explico lo que tenía que explicar.»
>
> **(PROFESORA 21)**

Al margen de los contenidos específicos a tratar en una clase, existe una cierta regularidad en las formas adoptadas. La mayor parte de los profesores entrevistados utilizan la metodología tradicional basada en la exposición del contenido de la asignatura. Los profesores son los protagonistas de las clases, organizadores y transmisores de los contenidos, controladores del ritmo a seguir.

Un día cualquiera, una clase cualquiera, suele comenzar con la localización del tema en el programa de la asignatura. Si el contenido no pertenece a un nuevo tema, existe una continuidad y se resume lo explicado en la clase previa para facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los anteriores. Una vez situado el tema, se sigue con la explicación apoyándose ésta con la pizarra, transparencias o diapositivas (vídeos ocasionalmente). El discurso continúa, a veces se interrumpe con alguna pregunta del alumnado. La clase sigue su curso hasta el final del tiempo estipulado. Los últimos minutos,

otro pequeño resumen, alguna aclaración, y hasta el próximo día.

Explicar la forma en que se desarrollan sus clases costaba a algunos profesores. No era algo que se plantearan de forma consciente o sobre lo que reflexionaran habitualmente. Se planifica con minuciosidad el contenido de la clase, el guión de la misma, pero la forma de transmisión es algo mucho más «espontáneo», monótono, regular. Como es lógico hay excepciones. En este sentido, la descripción de este profesor resulta un excepcional ejemplo de consciencia sobre su organización de las clases:

«Entro a clase con bastante puntualidad. Ya a principio de curso les indico que llegaré siempre a la misma hora. Esto lo mantengo todo el año. Llego siempre, si la clase empieza a la hora en punto, a y cinco, y si empieza a las medias horas, a y treinta y cinco, siempre a la misma hora. Cuando entro siempre cuido los detalles, seguramente no tiene una gran importancia, son puramente formales y estéticos: que estén todas las luces del aula encendidas, que esté la pizarra borrada (y si no, la borro), que no empiece la clase con una serie de palabras o de cuadros del profesor anterior. Me sitúo en el estrado, saco el material tranquilamente y echo un vistazo a los estudiantes por ver si están casi todos los habituales, si faltan algunos. Echo una mirada general evaluando así por encima cuál es la asistencia, y a continuación comienzo a desarrollar la sesión, a partir del momento en que acabé la sesión precedente. A veces hago un pequeño resumen de lo anterior que sirva de enlace, sobre todo si han transcurrido muchos días. Recuerdo siempre en la pizarra el punto del programa en el que estamos situados.

A partir de ahí yo voy desarrollando la clase siempre de pie y en la pizarra, nunca me siento, y me voy moviendo a lo largo del estrado de izquierda a derecha, y entonces voy anotando aquello que me parece más importante, apunto todos los términos y todas las palabras claves y con cierto orden. Intento no borrar nunca con la mano. Estos detalles los intento cuidar bastante porque entonces la pizarra se emborrona de tal forma, que al final no hay manera de entenderla...

Cada cierto tiempo, cuando acabo un concepto por ejemplo, pregunto: "¿hay alguna duda?, ¿hay alguna pregunta?". Si la hay,

la resuelvo y continúo. Siempre voy manteniendo este ritmo...» (Profesor 5)

Al margen de esta descripción general sobre la forma de abordar la clase, existen algunas diferencias, «manías» de carácter más personal:

«Normalmente empiezo dando información de cosas que no se informan en la universidad, jornadas, congresitos, cursillos, que son muy importantes. Desde mi punto de vista es más importante que vayan a estas jornadas científicas que un día de clase. Por tanto, les informo si hay, pues hay días en que no hay, pero siempre suele haber cosas sobre las que informar. Después, suelo hacer un breve resumen de la clase anterior para que aquellos que no han asistido se enteren y los que han asistido sepan por dónde vamos. Y generalmente llevo la programación de lo que hay que explicar ese día.» (Profesora 6).

«La clase funciona a base de paréntesis. En algún tema lo consigo, intento motivar, paso la primera parte, intento abrir, lo desarrollo, cierro el paréntesis con algunos ejemplos, paso al siguiente, lo conecto. Es una especie de película hasta que acaba, aunque el objetivo final ya lo conocemos desde el principio y los alumnos van viendo cómo lo alcanzan, desde el principio hasta el final.» (Profesor 2)

«Normalmente, cuando entro en clase les hago una pequeña trampa que consiste en entrar preguntando... Durante cinco minutos entras preguntando de una manera absolutamente poco agresiva sobre lo que se ha explicado en la clase anterior, es decir, se trata de recordarles un poquitín, con ciertos apuros porque así les obligas a leerse lo que has comentado, lo que has explicado en la clase anterior. No más allá de cinco minutos y con dos o tres personas al azar, sin que se muevan de sus asientos, y decirles: "¿Qué decíamos el día anterior? ¿Qué os parece? ¿Qué les recuerda a ustedes?", etc. Entonces, cuando ves que más o menos están situados y que saben qué es lo que se dijo el día anterior, arrancas con el contenido de la clase. Procuro en la clase ser relativamente ordenado.» (Profesor 17)

«Cuando llego a clase, la gente normalmente tiene alguna actividad o problema para pensar, siempre les doy de un día para el otro alguna cosa que les digo en broma que la piensen en el metro o en el coche, algo pequeño pero que, aunque mucha gente no lo siga haya quien se enganche. Entonces la clase empieza de manera que alguien aporta lo que ha pensado. Normalmente siempre hay una persona o dos que han pensado cosas y eso es interesante para romper el hielo.

Explico yo el tema de la sesión o bien propongo actividades que estén relacionadas con el tema. La clase se mueve así entre explicación y trabajo de los alumnos.» (Profesora 22)

La clase, magistral, dadas las circunstancias

Si hubo algún momento delicado en las entrevistas, dentro de la cordialidad generalizada, fue éste, cuando preguntamos sobre la metodología didáctica, la forma habitual de dar las clases. Aunque planteábamos esta cuestión a los profesores con un tono inocente, muchos se vieron en la necesidad de excusarse: en lo referido a las clases teóricas, ellos daban clases magistrales –«explica el profesor, los alumnos han de escuchar y tomar notas o apuntes»– porque con tantos alumnos...

Esta especie de mala conciencia, sospechamos que provocada inevitablemente por nuestra situación de «pedagogas» y encima respaldadas por un gabinete de «innovación y evaluación», provocaba cierto automatismo en las respuestas. Al excusarse, al señalar casi en voz baja sus reparos, los profesores hacían explícito un presupuesto, casi un prejuicio: que lo moderno, la clase participativa o participada, es lo más correcto pedagógicamente, sin más, mientras que la clase magistral sería algo así como un mal necesario. Así que, incluso cuando se declaraban partidarios y defensores del modelo participativo, los profesores se planteaban su trabajo diario, el desarrollo de su clase, como un trabajo «desde la tarima».

Así lo explica uno de los profesores:

«Aquí las clases están muy influidas precisamente por el número de alumnos. Entonces la única metodología docente consiste en bajar a una clase completamente llena, haberte preparado tan bien como puedas la clase y explicar con la metodología tradicional de pizarra, de ir borrando y escribiendo.» (Profesor 9)

La clase magistral se basa fundamentalmente en la transmisión por parte del profesor, mediante su discurso hablado, de una serie de contenidos. Esto es así hasta tal punto, que algunos prefieren auditorios silenciosos hasta el final del tiempo de clase pues así pueden explicar lo que se han programado:

«Yo voy haciendo mi discurso: llego, miro cómo está la pizarra, la borro y comienzo a explicar las cosas que he de explicar, lo que me he programado para hacer ese día. O sea, yo diría que durante el tiempo que estoy en el aula, que es 50 minutos comenzando a y diez y acabando a la hora en punto, en su mayor parte estoy hablando o escribiendo en la pizarra...

No existe ninguna norma sobre la intervención de los alumnos. A veces me sabe mal... Por una parte me sabe mal que intervengan poco, pero por la otra lo agradezco porque las intervenciones de los alumnos a menudo retardan muchísimo el ritmo de la clase. No soy una persona que mantenga en general un excesivo diálogo con los alumnos mientras hago la clase, y no es por falta de voluntad propia, es decir, es un poco porque la gente no acostumbra a interrumpirme cuando hablo.» (Profesor 1)

El excesivo número de alumnos, el dar la clase en aulas abarrotadas, se aduce siempre como razón fundamental para la opción magistral. Sin embargo puede procurarse que no sea demasiado rígida:

«Yo sigo desgraciadamente con grupos de 206... un momento, ¡no!, el de la tarde es de 240, están sentados en el suelo, en los pasillos, y por la mañana tengo 180 o 160... Entonces, el método en estas clases tiene que ser de acuerdo al antiquísimo tipo de clase magistral, es decir, expones el contenido, con interrupciones libres, pueden intervenir cuando quieran, como quie-

ran..., si se sobrepasan procuras tener la habilidad para que *no te limiten el contenido*... Y no es participativa, porque es magistral, pero de alguna manera hay un intercambio de ideas y de conceptos contigo.» (Profesor 17)

La búsqueda de confirmación o la comunicación

Es decir, de algún modo los profesores intentan compatibilizar la propia programación, expresada en el discurso magistral –recordemos la idea de contrato– con la detección del proceso de los alumnos, de su asimilación y seguimiento de las clases.

Para esto hay dos posibilidades, por pasiva y por activa. Por pasiva, consiste en dejar libertad de intervención –o dejar interrumpir– a los alumnos durante la clase, normalmente dentro de ciertos límites. Como acabamos de ver en la frase anterior, esta posibilidad requiere bastante habilidad para reconducir el trabajo hacia el programa previsto. Pero no todos los profesores entrevistados poseen la larga experiencia de este profesor, cargado de recursos y para el cual «en general son de chicle los alumnos, los puedes modular muy bien».

En realidad para muchos de los profesores la búsqueda de *feed-back* se realiza mediante los también antiquísimos y activos sistemas de *mirar y preguntar*.

Vayamos por la mirada: las caras de los alumnos son fundamentales. Su expresión, sus gestos, incluso su situación dentro del aula son indicadores breves pero útiles del grado de atención y comprensión del discurso del profesor. Hemos encontrado varios ejemplos de ello, y sospechamos que son recursos mayoritariamente usados aunque no siempre muy conscientes:

«Me siento satisfecha cuando veo que ellos han entendido lo que yo pretendía que entendieran. Lo capto. Si empiezas a ver caras raras, aburridas, ya ves que eso no va.» (Profesora 3)

«En general, si te gusta la docencia, cuando han transcurrido unos 10-15 minutos durante el desarrollo de la clase ya sa-

bes si has adquirido..., si existe el poder de transmisión. Lo ves enseguida, es decir, se nota si transmites bien. Entonces, hay un sistema de comunicación que es aparentemente imperceptible.» (Profesor 17)

«Con clases de 400, siempre sale un tímido sí, un tímido no. Pero bueno, te dan pautas para saber si te están siguiendo o no, y las caras también. Yo me baso bastante en la cara de la gente, cuando te miran sin saber, sin mover la cabeza afirmativamente o negativamente, es que no lo han entendido bien, y entonces repetimos. Esto me sirve mucho como pauta para el ritmo a seguir...

El profesor ha de tener la capacidad de palpar, de sentir el grupo que tiene delante, para poder establecer un ritmo, tener sensibilidad... Pero si no te importa el auditorio, no lo percibirás.» (Profesora 21)

«A veces, sin que se dé especialmente ninguna participación de los alumnos, no ha habido cabeza que se haya movido de la mesa... A mí me gusta mucho que los alumnos sepan mantener la mirada, que veas que están todos ahí y que después toman apuntes y al mismo tiempo intentan mirarte..., cuando ves que los alumnos no están mirando al aire o se ponen a charlar.» (Profesor 24)

«A principio de curso pido que la gente procure sentarse en los mismos lugares, necesito tener la sensación de proximidad de los colores, de la gente, de las caras... Necesito tener conciencia de que aquel lugar vacío es de esa chica rubia o ese chico moreno. Y mi mirada va pasando cada día por cada sector y me parece que tengo una clase más pequeña. Y me dirijo a ellos con la mirada, y se establece entre ellos y yo un tipo de contacto, de confianza y de cotidianeidad. Continúo pensando que la clase es una relación entre dos personas y no entre 260 y yo.» (Profesora 18)

La posibilidad de captar, de notar, de sentir, incluso de pensar la clase en términos de caras conocidas, mirar y ser mirado, son expresiones de aquella parte de la enseñanza difícil de verbalizar pero imprescindible para la comunicación. En la enseñanza magistral estos recursos pueden ser muy útiles no sólo porque proporcionan información, confirmando o no el buen término de la transmisión, sino

también porque son, desde el punto de vista del gasto de tiempo (no de las energías del profesor), muy económicos.

Obviamente, mirar y ser mirado es factible dentro de determinadas distancias. Algún profesor nos expresó su preferencia por una cierta proximidad, por el trabajo en aulas no demasiado grandes donde todos pudieran verse.

En este sentido, no todos han introducido este tema. Pero alguien tendrá que explicar algún día por qué las largas tarimas de nuestras aulas universitarias sólo tienen un acceso fácil (dos o tres escalones, según la altura a conseguir) en uno de sus extremos, obligando a una movilidad autorreferente, al alejamiento de los alumnos, o bien a ejercicios más o menos gimnásticos y arriesgados.

No obstante, muchos profesores no se conforman o simplemente no informan sobre la utilización de esos elementos de comunicación no verbal durante las clases. En este sentido, hemos visto que uno de los recursos más declarados para el control de la comunicación es formular, de manera intercalada durante la explicación, preguntas a los alumnos, y también hacer comentarios sobre el propio desarrollo de la clase.

Las formas de preguntar y de comentar son variadas, pero todas ellas buscan mantener la atención, despertar en algunos casos, provocar una cierta tensión en otros. Éste sería un muestrario de expresiones típicas, de tipo general, que los profesores nos han contado que introducen en las clases:

Las preguntas de los profesores

- «¿Lo entendéis? ¿Queréis que os lo repita?»
- «Me parece que alguien se ha dormido por aquí.»
- «A ver, ¿quién es voluntario? A ver, ¿tú que opinas de esto?»
- «Yo digo que esto es así. ¿Quién está de acuerdo? ¿Por qué sí, o por qué no?»
- «¿Hay alguna duda? ¿Quieren formular alguna pregunta? A ver, formulen alguna pregunta...»
- «¿Cómo que qué *cosa*? ¿Qué es este término *cosa*? ¿Por qué *cosa*?... Reformule la pregunta.»
- «Bueno, ¿qué os sugiere esto? ¿Podéis darme algún ejemplo de tal concepto? ¿Os suena este concepto de otros cursos?»

- «Bueno, ¿qué decíamos el día anterior? ¿Qué os parece? ¿Qué le recuerda a usted?»
- «Bien, ¿y esto cómo lo haríamos? ¿Cómo se trabajaría esto en este caso concreto?»
- «Imaginad que estáis donde sea y tenéis que decidir... ¿Qué decidiríais y por qué? ¿Este *"1"* qué quiere decir?»
- «Dime cómo lo has hecho... ¿Por qué has hecho esto?»
- «Porque esto es así, ¿no?... Sí (los alumnos),... pues ¡*no!*»

Sea mediante la mirada, el sentir, o mediante la introducción de preguntas, el objetivo se mantiene: ajustar el propio discurso a la mente del alumno, ajustar la mente del alumno al propio discurso. Los profesores enfatizan uno o ambos movimientos comunicativos. Para algunos, el colmo de la comunicación y una de las grandes motivaciones para su trabajo, sería intentar el ajuste perfecto de ambos recorridos, el propio y el del alumno:

«Yo creo que la capacidad de situarse en el punto de vista del otro va muy ligada con la enseñanza. O sea, me interesa este ejercicio de pensar lo que piensa el otro, y que después podamos tener un punto de contacto. Partir de lo que piensa el otro, partir de lo que pienso yo, o de lo que yo conozco, intentar atraer al otro, atraer al otro para que cambie, y también para que cambie yo, naturalmente.» (Profesor 15)

Bien hablados, incluso decidores

> Tres cosas debe hacer el orador: enseñar,
> deleitar y mover.
>
> **Quintiliano, *Instituciones Oratorias***

La herramienta básica del profesor es el lenguaje. Incluso cuando los contenidos fundamentales de la clase se expresan mediante un lenguaje simbólico altamente desarrollado, el habla, el lenguaje natural es imprescindible.

El profesor es un orador, en tanto que usa la palabra para transmitir a otros algo que piensa. En tanto quiere hacerles comprender cómo ve las cosas, o «cómo las cosas son». Cuando se ocupa en encontrar la mejor forma de decir lo que quiere decir. O si más no, cuando quiere enfatizar, resaltar, fijar la atención:

«Procuro que lo que voy explicando con palabras luego tenga en la pizarra una plasmación... Voy repitiendo bastante aquello que me parece más importante. También intento jugar un poco con la voz, resaltar los hechos... El estudiante no me lee, y entonces con la inflexión de la voz tengo que irle marcando que eso tiene mayor importancia: es una negrita o una cursiva.» (Profesor 5)

La voz, la forma de decir las palabras modula el mensaje. Elegir una u otra puede cambiar el tono y la disposición del que escucha. Hay quien lo dice así de directo:

«A veces es una cuestión de retórica, el profesor también ha de saber hablar y captar la atención. A veces puedes explicar una cosa con suspense, como en las películas de Hitchcock... Claro que no puedes estar haciendo permanentemente filigranas retóricas, porque no somos retóricos, sino que somos profesores.» (Profesor 13)

Lo cierto es que la retórica es el arte de bien hablar, de bien decir, y no tanto de persuadir como un fin en sí mismo. Quintiliano explica bien la sutil diferencia entre una cosa y otra. A veces no entender esto ha desprestigiado bastante a la retórica, que hoy suele verse como un rancio resto de épocas pasadas, o como un arte más propio de púlpitos y juzgados –habrá que volver a leer a Cicerón– que de tarimas y pupitres.

Y también de pizarras. No son pocos los que han insistido en explicarnos lo importante que es para ellos utilizar bien la pizarra. Lo cual quiere decir usarla con claridad, ordenadamente, incluso con buena letra, y que acabe conteniendo lo esencial de la sesión de clase, sea en forma de frases, de palabras sueltas dispuestas estratégicamente, de fórmulas, o de gráficos. De manera complementaria, con la reivindicación de la pizarra han querido poner en su si-

tio a los modernos retroproyectores, o proyectores de transparencias. No van mal, nos han dicho, pero tienen un peligro: el profesor transmite algo acabado, algo así como si comenzara por el final. Por lo tanto, la pizarra sería mejor para permitir que el alumno fuera siguiendo el proceso de pensamiento, el procedimiento que sigue el profesor. La pizarra permite un *tempo* o un ritmo que el retroproyector acelera por encima de lo recomendable, incluso aunque el alumno no tenga que copiar lo que ve porque previamente disponga de fotocopias.

Inventar, disponer, memorizar, hablar, pronunciar y realizar los gestos adecuados: todas ellas son habilidades retóricas. ¿Cómo puede ignorarse entonces que son necesarias para el profesor, y más aún en una clase de tipo magistral?

Esto es lo que dice Quintiliano (Libro Tercero, Capítulo III):

> «Todo discurso que explica lo que sentimos consta por necesidad de dos cosas: de materia y palabras. Y si es breve y reducido a una sola oración, no necesita de más; pero cuando el razonamiento es largo, ha de tener mucho más, pues no sólamente importa saber expresar los pensamientos y el modo de proponerlos, sino las circunstancias del lugar. Así es que necesitamos de la disposición. Pero no podemos decir cuanto pide el asunto, ni a su tiempo, sino ayudados de la memoria. Por lo que ésta constituye la cuarta parte. Y como todo esto lo echa a perder una pronunciación desarreglada por la voz y por el ademán, se sigue que ella debe entrar en quinto lugar.»

Aunque no en estos términos, bien parecen saberlo los entrevistados cuando expresan su preocupación, que se traduce en el número de horas de preparación y de estudio, por la claridad, el orden y la finura de su discurso, y también por la amenidad, el ritmo y la penetración de su explicación en clase.

Pero con lo anterior no se agotan los recursos comunicativos convenientes en la clase magistral. Otro conjunto de ellos a menudo tiene relación con un cierto arte interpretativo, histriónico. En el próximo apartado trataremos específicamente de ellos. No obstante queremos destacar

cierta coincidencia de los profesores sobre la conveniencia de una cualidad muy humana: el sentido del humor.

En la clase magistral la utilización del humor puede perseguir desde rupturas conscientes de la gravedad del discurso académico o la edulcoración de temas que se presumen duros de digestión, hasta puros desahogos higiénicos del trabajo mental o incluso interesadas alarmas antisueño de los alumnos, y sospechamos que también propio.

Algunos hablan muy en serio del sentido del humor:

«Si yo siento que ellos (los alumnos) no están ahí, que están dispersos, que no siguen mis explicaciones, que están cansados, que les parece un rollo, entonces ahí no hay encuentro. Y claro, esto se puede sentir también de otras maneras, por ejemplo si preguntan, si están presentes en la clase... si *se ríen*... Creo que esto es también un criterio muy importante, llegar a hacer reír a los alumnos, pero no haciendo el payaso, no diciendo "ah, voy a contar este chiste, y otro, y otro..." Pero sí, se trata de que en el proceso mismo de enseñanza puedas comunicar con ellos de manera más emotiva a través del humor o de la risa, por ejemplo.» (Profesor 15)

Otros, parecen reconocer que si no fuera por las bromas o los chistes difícilmente conseguirían mantener el interés en los alumnos o pudiera ser que el propio interés:

«Normalmente, en cada sesión hago una especie de alto y entonces les digo "vamos a hacer un breve descanso de dos o tres minutos", o bien les propongo alguna cuestión complementaria, o explico algo marginal, algún chiste o alguna cosa que se me ocurra.» (Profesor 5)

«Intento empezar la clase con una batallita, con alguna cosa que no sea de las que se escriben en la pizarra, sino de *bla, bla, bla* durante cinco minutos, lo cual sirve para que la gente tome asiento. Cuando hay tranquilidad, cuando hay un estado de ánimo adecuado, comienzo a explicar.» (Profesor 11)

«Si yo me aburro en clase, creo que ellos se aburrirán más. Intento ir preguntando, cuesta mucho que respondan... Entonces para motivarles les digo: "os daré caramelos", o cosas como esas, y se

ríen, pero contestan. A mí lo que me interesa es que capten el concepto o el contenido del concepto. Entonces les explico anécdotas, eso les va bien porque lo pueden contar en casa y los padres dicen: "ah, como mínimo sirve de algo que vayas a la facultad...". Y después, de vez en cuando, les cuento un chiste. Si se me ocurre, ¿no?» (Profesor 20)

En fin, parece que el sentido del humor es aplicable no sólo a los contenidos, sino también al personaje-profesor. Se aplica a veces como parodia de los requerimientos del mercado de trabajo, o como bálsamo irónico y distanciado:

«Si el profesor cumple con todo esto, y encima es puntual, correcto y educado, yo creo que tiene ya mucho ganado. *Y que sea simpático y con buena presencia física*.» (Profesor 11)

«Ha habido aquel post-movimiento del 68 en que se trajeron modas y costumbres y funcionamientos derivados de él, y en el que incluso algunos profesores han quedado cristalizados: sigue habiendo profesores con bufanda y americana de pana. Otros han cristalizado en el 42 con el bigotito de Matías Prats... Puedes ver los profesores que estudiaron en la época del 68 porque siguen manteniendo la bufanda de *progre*; luego hay el profesor que se quedó en el período de la dictadura, y luego el profesor tipo Estapé, que es el hombre liberal, el cachondo –permitidme la expresión– que tiene soluciones y salidas para cada momento y en cada época. Hay que estar siempre actualizado, aunque lleves la corbatita...» (Profesor 17)

¿Con el sentido del humor no se juega? Cualquier profesor sabe de la necesidad de una cierta compostura, so pena de «perder los papeles». Retóricas o no retóricas, las formas de presentación social del profesor, incluso frente a sí mismo, no pueden evitarse por mucho que uno quiera. Pero resulta muy recomendable el humor para echar adentro una mirada cercana, esbozando una sonrisa distante, sobre las propias esencias y presencias profesorales. Jorge Larrosa lo dice de esta manera:

«Aunque sólo fuera para hacer un experimento. ¿Se puede pensar cuando uno lleva, en lugar de corbata, un gorro de casca-

beles? ¿Qué tipo de pensamientos puede surgir en una cabeza flanqueada por unas orejas de burro? Si uno lleva la capa raída de los vagabundos ¿puede pensar igual que uno que lleva una toga de profesor? Y, sobre todo, ¿servirán esos pensamientos, si es que son pensamientos, para algo, digamos, importante?

Así que tuve tentaciones de ponerme el gorro de cascabeles. Por curiosidad, para ver qué pasa. Pero lo que me ocurre es que ya tengo demasiado interiorizada la toga de profesor. No la corbata de señor importante, pero sí la toga de profesor. Y ¿qué hace un profesor con un gorro de cascabeles? ¿O con unas orejas de burro? ¿Me pongo encima la toga y debajo la capa raída, o me pongo la capa encima de la toga? En cualquier caso, ridículo... Un estudiante sí que puede llevar la capa raída del pícaro. Pero un profesor no puede. Un profesor con capa raída parecería un impostor y no un profesor de verdad. Un profesor tiene que tener una postura sobre las cosas de las que habla, tiene que saber mantener una posición...

Así que debo confesarles desde el principio que no he sido capaz de sustituir la toga por el gorro de cascabeles o por las orejas de burro, ni siquiera por la capa del pícaro. Y se tendrán que conformar ustedes con una risa reivindicada, elogiada, «predicada», analizada: con un sermón sobre la risa. ¡Qué le vamos a hacer! A lo mejor otro día...»

Transmitir una emoción

> Aquí hay una bifurcación: la erudición tiene que ser precisa, sea o no interesante; pero la enseñanza tiene que ser interesante, aunque no sea cien por cien precisa.
>
> **Gilbert Highet**

> El orador, para mover, debe estar primero movido.
>
> **Quintiliano**

Si el peso de la clase lo ha de llevar el profesor, si su explicación, sus preguntas, sus comentarios y sus palabras, aunque bien dichas, llenan prácticamente las horas de

clase en el planteamiento magistral, entonces sigue presente el riesgo de ahogar el interés de los alumnos bajo un alud de conceptos, datos, informaciones, palabras. En suma, aburrirles.

Pero existe un antídoto universal para el aburrimiento que muchos profesores conocen: la emoción. Los profesores saben o «notan» que lo que *mueve* al alumno no suele ser un desinteresado apego a la sabiduría, una angélica afición al conocimiento. Los alumnos quieren conocimientos corpóreos, datos humanos, ecuaciones si no vitales, sí vividas.

Algunos profesores son perfectamente conscientes de que ellos mismos tampoco son totalmente objetivos, y que por lo tanto eso es un factor que influye en el tono de la clase en cuanto tal:

«En principio, las clases dependen mucho del tema, de cómo vives tú el tema. Yo, imparto quizás un 90% de los temas de mi asignatura de una manera muy directa, y un 10 % los explico, pero no con las mismas vivencias. Yo creo que eso los alumnos lo notan. Porque, no sé, cuando tú explicas una cosa que sientes –y generalmente las cosas que yo explico son siempre cosas que he experimentado en la práctica–, pues los alumnos lo notan.» (Profesor 24)

En este sentido, la clase magistral agradece también un cierto apasionamiento, un cierto impudor del profesor a la hora de mostrar sus apegos, con una visión rigurosa desde luego, pero no distante. Pero además algunos profesores piensan que puede ser una buena inversión para que el alumno prosiga por su cuenta:

«He pensado muchas veces que de cara a la clase, al menos según mi experiencia, es mejor sacrificar algunas de las cosas más farragosas. Es decir, hay contenidos que son muy pesados, que quizás deban darse, pero al alumno le cuesta sentir interés por ellos. A veces hay temas que no son tan, tan importantes, pero que son atractivos. Para las cosas densas y amazacotadas ya tienen libros... En algunas ocasiones les dices: "mira, más vale que trates estos dos puntos con estos dos ejemplos", esto es más

atractivo y lo recordarán siempre, y puede que les haga interesarse por esos temas a buscar más en aquellos libros que contienen teorías y pasajes más pesados y más densos.» (Profesor 13)

«Me siento satisfecha cuándo lo que he explicado ha llegado a la gente y he estado clara. Y hay esos días en que salgo flotando... Son los días en que he conseguido, además, transmitir una emoción. Esto es como un premio. Siendo clara o siendo divertida, o siendo como sea, pero pensando: hoy lo han entendido y además... además esas caras de la gente que te dicen que cuando salga de aquí... Este es el objetivo fundamental, que cuando salgan de clase aquello continúe por su cuenta. Está clarísimo.» (Profesora 23)

Incluso cuando los temas a tratar no se dejan atravesar fácilmente por ráfagas de emoción, por valoraciones subjetivas, el profesor puede buscar recursos para revestirlos, para presentarlos convenientemente:

«A veces es terriblemente difícil transmitirles según qué temas, como desarrollos matemáticos, etc., pero siempre los puedes adornar con ejemplos relativamente asequibles y los vas engañando, los vas atrayendo poco a poco... Hay libros novelados, por ejemplo, que relatan las miserias y grandezas de los investigadores y grandes profesores, con las clásicas luchas pasilleras: que éste no se podía ver con el otro, que los congresos... Y claro, esto les pone al día, les ayuda muchísimo a situarse y a recoger criterios y funcionar un poco por ellos mismos.» (Profesor 17)

La cuestión es hacer los contenidos un poco más cercanos al sentir de los alumnos, abrir una ventana a la entrada de aquel conocimiento que el profesor quiere difundir.

Y es que en clase, respecto a los grandes y también los medianos científicos, investigadores, y creadores, el profesor puede intentar hacer buena la hermosa frase de José Mª Valverde:

«Eran seres humanos, igual que nosotros, y decían los mismos sentires, que les leemos con emoción.»

La clase, ese teatrillo

De emociones saben mucho los actores, y también de guiones y escenas. Autores y también intérpretes, ya vimos que lo son los profesores. Si volvemos a recoger la idea de la clase como función, acabamos inevitablemente pensando en términos teatrales.

Entonces añadimos bastante más a la clase magistral, la clase tipo conferencia. Necesitamos un guión o un argumento, unos protagonistas, un escenario, un público, una actuación, un estreno.

Como ráfagas de aire, estos términos se introdujeron en nuestras conversaciones. No los hemos buscado, nos han venido a buscar:

«Para mí las clases masivas eran muy agotadoras, porque tenía que estar muy enérgica para mantener el ritmo de la clase, incluso físicamente, espaciarme por toda la tarima, cambiar los tonos de voz..., todos estos trucos del teatro para mantener a la gente, aparte del interés por la asignatura, pues un poco despierta.» (Profesora 21)

«Y yo creo que hay un aspecto digamos de actor, o narcisista, en cualquier enseñante. O sea de protagonismo a la hora de saber, cómo diría yo, no sólo controlar y guiar un público que puede ser más o menos exigente pero que está allá y que has de... Y por eso yo creo que es tan agotador dar clase. Porque es una tensión constante: no puedes perder la cara, o el control. Por eso cuesta tanto dar clase y estás tan cansado después de darla.» (Profesor 15)

La palabra, y el gesto, son tan importantes para el orador como para el actor. Sería difícil distinguirlos si no fuera porque los mismos profesores nos hablan a veces de «auditorio», a veces de «público». Pero de cualquier manera los profesores han de *sentir* a las personas que tienen delante cuando actúan:

«Pienso que también hay algo... a ver, es el contacto con la gente. Yo es que eso lo siento... Y ese contacto, a veces, tiene que

ver con la forma en que te diriges a ellos. Es tener un poco esa sensación de que estamos todos en lo mismo.» (Profesora 21)

«Es muy difícil decir cuando se siente uno satisfecho. Tengo un amigo que es profesor de la orquesta municipal y dice que interpretando, y sin ver al público, te das cuenta si vibras con él o no vibras con él y sabes si al final habrá unos aplausos a rabiar o unos aplausos discretos. Y no falla.» (Profesor 10)

Para ser profesor hace falta ser un poco como un actor que sabe un papel, que necesita un escenario, no exactamente sólo la tarima:

«Yo diría que soy un poco como un actor, como una persona que ha de hacer alguna cosa y que quiere estar bien preparada para hacerlo e intenta hacerlo lo mejor posible... Pero una buena clase no depende únicamente de mi satisfacción personal, ya que depende de más cosas, depende del escenario también. Yo soy sensible al escenario, o sea, me gusta más trabajar en lugares pequeños que en lugares excesivamente grandes y, aunque no soy una persona autoritaria, me gusta que la gente guarde silencio mientras yo hablo.» (Profesor 1)

¿Y qué actor no vive los nervios antes de la función, qué actor no ha sentido la *angustia del estreno*? (o el «miedo escénico», como dice un conocido entrenador de fútbol cuando habla de las vivencias de sus jugadores frente a la presión del público...):

«Para mí un detonante es si me pongo o no nerviosa. Yo el primer día lo paso mal, y la gente me dice: "¿cómo es eso posible?" Yo siempre pienso en los que hacen teatro y sufren mucho, y eso que llevan toda la vida haciendo teatro. El primer día yo no entraría en la clase, tengo pánico. Pero creo que está muy bien que después de tantos años estés vivo, o que también te afecte si un día no te ha ido bien.» (Profesora 22)

«Si yo te digo que el primer día que me senté tras la mesa las piernas me temblaban, todo el cuerpo me temblaba... Ocurre en esto como en todo, necesitas tablas.» (Profesor 24)

Es bueno que el profesor adquiera estas habilidades, estos trucos del teatro, como si fuera un actor. Son recursos para la clase magistral que no todos reconocen, o cultivan.

No siempre es posible, pero los alumnos suelen agradecer que el profesor

«...sea una persona un poco vistosa, es decir, que haga un poco de teatro cuando imparta las clases, que hable suavemente cuando esté explicando una cosa que tiene poca importancia y que grite cuando ha llegado a un resultado.Y que enfatice mucho el resultado, que no se desarrolle toda la clase al mismo nivel.» (Profesor 11)

Las clases magistrales no son la única alternativa

Aun con todas las precauciones y recursos que los profesores mencionan, las clases magistrales, y sobre todo su abuso o uso indiscriminado, tienen riesgos muy probables de malas consecuencias para el aprendizaje de los alumnos. El principal: el alumno acaba perdiendo el interés, puede acabar siendo un repetidor del contenido de las clases.

No son pocos los profesores que nos han explicado esta preocupación. Y a raíz de ella su defensa de opciones alternativas al modelo «profesor explica, alumno toma apuntes, y ya está» que supone la clase magistral, por muy enriquecida y vestida que la pongamos. Contra este hábito se expresa una profesora:

«Está prohibido tomar apuntes en mis clases, por lo tanto si veo que se ponen a tomar apuntes porque el hábito es muy arraigado, pues entonces hablo muy deprisa para que no lo puedan hacer... Tomar apuntes es un hábito muy negativo, de forma que los alumnos no saben ni lo que escriben, copian sin escuchar, por lo tanto no comprenden lo que están escribiendo. Y parten del supuesto de que si después se estudian los apuntes ya es suficiente. El alumno está muy acostumbrado a que se le haga todo, y yo pienso que no hay que hacerle tanto, hay que darle las pistas para que se lo haga él...» (Profesora 6)

Cambiar la opción puede depender no sólo del número de alumnos, sino de la duración de la clase, del tipo de clase, del tipo de asignatura. De ponerle imaginación sobre todo.

Algunos profesores (tres entrevistados), combinan la opción magistral y una opción de trabajo en pequeños grupos –para lectura y comentario de textos, para análisis de casos o experiencias– durante sus clases, ya que el módulo horario (3 horas la sesión) se lo permite. Su papel es sobre todo moderar, dinamizar.

Otros, cambian el sistema aunque las clases sigan siendo de una hora. Así, otro profesor tiene, además de las clases teóricas, clases de «problemas», en las cuales se sienta entre los alumnos y alguno de éstos va planteando públicamente en la pizarra cómo le parece que se resuelve el problema. Su papel entonces es actuar «como si» fuera un alumno, pidiendo aclaraciones, o bien reconducir la exposición de los alumnos cuando va por mal camino.

De manera semejante otro profesor, monta seminarios con el mismo número de alumnos de las clases teóricas, donde se les ofrece elegir entre temas básicos, motivadores y actuales, que deberán desarrollar públicamente en pequeños grupos de tres o cuatro personas. El profesor se sienta también entre los alumnos y los reconduce «si se dispersan o entran en diálogos para besugos». A veces invita también a profesionales importantes del área que están estudiando, personajes atractivos para los alumnos.

Otros, buscan continuamente la participación de los alumnos en ejercicios prácticos y simulaciones, para posteriormente analizarlos y extraer elementos más teóricos y de reflexión.

De hecho, lo que buscan todos estos profesores es impedir el abandono mental del alumno, que esté activo, que participe. Y saben que para ello es necesario que el profesor cambie de posición. Las siguientes palabras hablan de diferentes maneras de esta cuestión:

«En clase, como hacen todos los alumnos universitarios españoles, preguntan poco. En los seminarios no, en los seminarios se lanzan. Como son de igual a igual, es decir, como queda

anulada la figura del profesor –teóricamente el represor–, pues entre ellos se definen mucho.» (Profesor 17)

«Yo centro el problema y después físicamente me voy, dejo la mesa, me voy hacia el fondo del aula, a veces me siento. La cosa despista mucho a la gente porque piensa que no hay profesor... Entonces el estudiante resuelve el problema. Si veo que va bien le dejo hacer y le hago preguntas, no para saber si lo entiende o no, sino cosas que me parece que son clave para pararlo un poco, para que no corra demasiado. Si veo que se desvía lo dejo un rato, y si se desvía mucho y puede despistar totalmente al personal, le corto o comenzamos una discusión. En ese caso no me gusta dejarle acabar, sería como ponerlo en evidencia.» (Profesor 11)

«En esta segunda parte de la clase lo que hacemos es trabajo en grupos: los alumnos se organizan en equipos estables para resolver una tarea de tipo práctico, analizar un caso o una experiencia, o bien se plantea una discusión sustentada en lo que yo he explicado y en una lectura que ellos han tenido que hacer previamente. Para esta discusión yo les doy normalmente una pauta, o sea, planteo algunas preguntas... Entonces lo que intento es que esta pauta sea cada vez menor, es decir, pasar de situaciones muy pautadas al principio a situaciones menos pautadas a medida que nos vamos acercando al final.

Después hacemos una puesta en común de las cosas que han surgido e intento reconducir algunos aspectos que desde mi punto de vista no se han abordado como era necesario.» (Profesora 4)

«Me gustaría suprimir las clases teóricas, las clases magistrales. No sé si algún día se entenderá en esta universidad, pero yo pienso que un estudiante debe ser un estudiante que estudie. Me gustaría que, por ejemplo, el estudiante tuviera una clase magistral cada quince días sobre el contenido básico y que al mismo tiempo tuviera una programación detallada de lo que tiene que hacer por su cuenta, evidentemente con todas las horas de despacho necesarias para atenderle. Es un modelo un poco más anglosajón... Pero me gustaría antes de jubilarme.» (Profesora 6)

Estas son algunas alternativas compatibles, no sin habilidad y esfuerzo, con los cursos del primer ciclo de las

carreras. No son sin embargo alternativas generalmente asumidas. La mayor parte de profesores confiesan su dificultad, su incapacidad para afrontar las clases masivas de otra manera que no sea en formato magistral. De hecho preferirían seminarios, cursos más reducidos, incluso espacios más reducidos. Y perciben que les sería más fácil fomentar la participación de los alumnos en tales condiciones.

La clase «estrella»

No siempre se sale de la clase con el mismo estado de ánimo. La satisfacción o insatisfacción es un sentimiento muy subjetivo. Se pretendía explicar un tema con claridad, y parece que la exposición ha sido confusa, no se ha podido seguir el orden previsto, los alumnos aquel día no parecían estar muy interesados en la explicación. Salimos insatisfechos. Sin embargo, aunque desanimados, seguimos esperando ese día en que parece haber una «comunión» perfecta con los alumnos, ese día en que hay algo diferente en el ambiente, en el que todo el mundo parece estar disfrutando con la clase: es la clase «estrella». Ocurre pocas veces, pero todos la esperan:

«Alguna vez sales especialmente satisfecho por algún motivo, sobre todo si ha habido esa *entente*, esa coincidencia, esa complicidad entre el estudiantado o el estudiante, el conjunto, el colectivo y yo, en cuanto a explicar ciertos temas, a seguirlos de cerca, a disfrutar; que notas que adoptan una actitud estimulante para ti, porque están atentos, te hacen alguna pregunta, a veces asienten... Ha habido un desarrollo del tema ordenado, fluido, has sentido que el auditorio mantenía una comunicación (si no directa o verbal, sí implícita), ha habido pausas en la toma de apuntes, un seguimiento, algunas preguntas, en algunos casos ha aparecido esa aquiescencia, así, con la cabeza, que indica que han ido siguiendo aquello, y también algún momento en que disfrutaban con alguna cosa complementaria. En ese momento sí que uno sale satisfecho.» (Profesor 5)

La frecuencia con que un profesor sale satisfecho de sus clases suele variar, es algo que depende mucho de la forma de ser de cada persona. Sin embargo, hay un elemento común a todos: la satisfacción se produce cuando ha habido una seducción, los alumnos están ahí como fiel público del espectáculo, participan si se les pide o guardan silencio. El profesor tiene en ese instante el total control de la situación y, es entonces, cuando aparece una verdadera satisfacción.

La coincidencia en la descripción de estos momentos de satisfacción es muy similar como puede verse en los ejemplos que hemos seleccionado:

«Cuando ves que el alumno está atento, que todo el mundo está en silencio, porque estás diciendo una cosa... Claro, esto es gratificante, es satisfactorio, porque ves que lo que dices y cómo lo dices está llamando la atención del alumno y éste te escucha. Esto es satisfactorio, cuando sales de la clase dices: "bien, me han escuchado y tú has dicho las cosas bien dichas, por lo tanto lo que habías pensado decir, y los ejemplos, eran adecuados".» (Profesor 13).

«Salgo satisfecha cuando tengo la sensación de que los alumnos y yo entendemos lo que estamos haciendo, compartimos las inquietudes y el objetivo del trabajo que estamos haciendo, y aunque no lleguemos a resolver todos los problemas tengo la sensación de que hay un entendimiento, una relación que pasa más por una comprensión compartida, porque nos respetamos como personas.» (Profesora 4)

«Salgo satisfecho de una clase cuando me he divertido, cuando yo he aprendido, lo cual me pasa a menudo. No sé, he visto bajo un nuevo punto de vista una cosa que no había visto antes de la misma manera, o un estudiante me resuelve un problema de una manera rápida, económica y elegante, cuando yo tenía tres folios escritos para resolver ese problema. Eso también me ha pasado, y salgo entonces muy satisfecho.» (Profesor 11)

«A veces tienes la sensación de que una sesión ha sido como el "clic", en donde realmente se han alcanzado tus objetivos, y a

partir de ese momento el grupo ha cambiado cualitativamente la relación contigo y con la asignatura.» (Profesor 14)

«A veces, sin darse ninguna participación, cuando has terminado no se mueve nadie de la mesa, y te dices: "caramba... eso ha gustado", y entonces les dices: "bien, basta... ya han pasado cinco minutos, mañana seguiremos". Pero es que querían más...» (Profesor 24)

Existe una gran coincidencia en el momento de definir lo que es una buena clase, la clase ideal con la que todo profesor desearía encontrarse. Básicamente, dos son las partes que juegan un papel relevante en el éxito de la clase; el profesor y los alumnos. El profesor se siente bien cuando considera que ha sido capaz de alcanzar los objetivos propuestos, explicar los contenidos con orden, con claridad. Pero, este aspecto necesita de un complemento: la respuesta de los alumnos. De este modo, en la clase ideal, los alumnos tienen que mostrar interés, estar atentos, en definitiva, hacer sentir al profesor que hay un sentimiento mutuo, una reciprocidad.

Una buena clase

- Se han transmitido los conocimientos que estaban previstos.
- El profesor ha explicado de forma amena.
- El profesor ha sabido estimular la atención, el interés por el tema.
- Los alumnos entienden el sentido de lo que se está estudiando.
- Los alumnos son capaces de relacionar los conocimientos que están adquiriendo.
- Hay preguntas inteligentes que sirven para que todos aprendan más y mejor.

En definitiva, como afirma este profesor:

«Una buena clase es cuando ocurre algo entre los alumnos y yo, y este ocurrir algo quiere decir que hay reciprocidad, comu-

nicación, que ha pasado algo, ha habido un encuentro, porque yo he explicado algo que ellos han podido captar y a la vez ellos me han transmitido que han captado algo. Ha habido un encuentro entre ambos.» (Profesor 15)

3. EVALUAR

> Por más que se quiera dorar la píldora, la evaluación siempre será más conformativa que formativa.
>
> J. TRILLA, *Aprender, lo que se dice aprender...*

Hay que evaluar, es irremediable

No cabe duda de que para todos los profesores, la evaluación es una de las tareas menos agradables y gratificante de la docencia. No se trata sólo del trabajo que supone la preparación de los exámenes y su corrección sino, sobre todo, del hecho de tener que etiquetar a cada alumno bajo una determinada calificación.

El ser etiquetado tampoco es que sea un placer para los alumnos. Así que, la evaluación, aunque desde posiciones muy diferentes –el profesor en su papel de juez, el alumno en el de enjuiciado– es fuente de preocupación para todos.

Aunque este sea un tema importante y no muy grato, tampoco profesores y alumnos deben vivir pendientes de este hecho. Convertir el curso en una preparación continua del examen final, o estudiar sólo para pasar el examen, son dos formas de acabar con el interés por el conocimiento, por la materia. Y, en definitiva, es la forma más sencilla de matar las ganas de aprender.

Ahora bien, no focalizar la docencia y el estudio en la evaluación es una cosa, y no afrontar el tema es otra muy diferente. Al fin y al cabo, el alumno no sólo ha de aprender unos contenidos sino también cómo dar cuenta de los mismos. El profesor juega aquí el papel de productor y controlador de la calidad de su enseñanza. Así pues, ya

que la evaluación es una de las funciones que el docente ha de cumplir irremediablemente, se trata de encontrar las formas más adecuadas para asegurar que realmente evaluamos aquello que los alumnos han aprendido.

Hay estilos y formas diferentes de plantear la evaluación en la universidad pero, sin duda, los exámenes siguen siendo la forma fundamental de evaluación. Hay quien se refiere a ellos como «pruebas», por aquello de que parece que es una palabra más suave (olvidando lo de «pasar una dura prueba»). Pero, en definitiva, siguen siendo los exámenes lo que determina la calificación de los estudiantes. Parece que no hay muchas más opciones. Efectivamente, el número elevado de alumnos hace difícil pensar en otras posibilidades.

Tampoco parece que las cosas vayan a mejorar en el futuro. Por el contrario, el jugarse todo a un examen es cada vez más corriente en los nuevos planes de estudio. De este modo, mientras que en las asignaturas de los antiguos planes de estudio la mayor parte de profesores hacían exámenes parciales, actualmente, debido a la duración cuatrimestral de las asignaturas, los profesores ya no se plantean esta posibilidad. Muchos profesores sienten este cambio ya que limitan la evaluación a un único momento, hay una sola oportunidad. No pretendemos ponernos dramáticos, las cosas son así y en esta situación, cada profesor trata de encontrar la forma más adecuada de calificar a sus alumnos. Sin embargo, no deja de ser lamentable la falta de posibilidades para introducir formas más innovadoras de evaluación.

Los criterios de evaluación pueden ser adoptados de forma individual o, en algunos casos, se establecen a nivel departamental. De hecho, aquellos departamentos que organizan las materias conjuntamente también suelen utilizar el mismo sistema de evaluación. Sobre esto hay distintas modalidades. En algunos departamentos, se realiza un mismo examen para la asignatura, mientras que también hay quien establece un mismo tipo de evaluación, pero el contenido específico del examen es elaborado por cada profesor. De hecho, más que discusiones sobre criterios de evaluación hay ciertas controversias sobre las for-

mas de evaluar, los tipos de exámenes a realizar. La discusión más frecuente se da entre la utilización de exámenes tipo test o pruebas con preguntas abiertas. Este tipo de discusiones parece darse en todos los centros. Así que no hemos observados diferencias significativas entre las distintas áreas de conocimiento. Las diferencias dependen mucho más de las tradiciones de los departamentos o de las preferencias de cada profesor.

En la universidad, tradicionalmente, el primer día de clase se dedica a la presentación del curso. En esta sesión se indica el contenido de la asignatura, la bibliografía, horarios, etc. y, por supuesto, la forma de evaluación. A veces, esta información no es muy precisa. «Habrá un examen tipo test a final de curso» –afirma el profesor. El alumno se cuestiona, seguramente lo descubrirá el día del examen.

Este es, sin duda, un aspecto que preocupa mucho a todos los profesores entrevistados. Todos ellos, no sólo explican la forma de evaluación sino que está descrita de forma clara en el programa del curso y, además, suelen realizarse exámenes previos durante las clases. En definitiva, dejar las cosas claras desde el principio es un aspecto fundamental que facilita el entendimiento de profesores y alumnos en este delicado asunto.

Las formas de evaluación

Como ya hemos comentado previamente, la mayoría de los profesores utilizan los exámenes como única forma de evaluación. Sólo en el caso de las asignaturas con pocos alumnos se acude a otras formas tales como trabajos, recensiones bibliográficas, ejercicios, prácticas, participación, etc. Pero, lo cierto es que, aun habiendo grupos con pocos alumnos, el examen se sigue utilizando como el criterio principal para calificar a los estudiantes.

Aunque no pretendíamos conocer los cambios acaecidos en las formas de evaluación de las asignaturas impartidas, lo cierto es que muy mayoritariamente se ha hecho referencia a la evolución que se ha producido a lo largo del tiempo, no sólo a nivel personal sino también departamen-

tal. Curiosamente, hay una coincidencia que se hace extensible a todas las áreas. Parece que de la tendencia a pedir a los alumnos que fueran capaces de contestar a preguntas abiertas generales, desarrollar temas básicos de la materia que supusieran, sobre todo, una memorización (de datos, fórmulas, definiciones, conceptos, etc.) se ha pasado a hacer exámenes con preguntas que requieren contestaciones concisas, breves y a la utilización bastante generalizada de los exámenes de elección múltiple (tipo test).

Las preferencias actuales se justifican por diversos motivos. El primero, la masificación. ¿Cómo vamos a corregir exámenes de preguntas abiertas con 200 y 300 alumnos?, exclaman la mayor parte de profesores. Una profesora explica su propia experiencia al respecto:

«Cuando tienes 300, 400 o 500 alumnos, está muy limitada la forma de evaluar. El año pasado hice un examen de 10 preguntas. Entre los parciales, el final de junio y el final de septiembre, al final había estado corrigiendo durante 4 meses.» (Profesora 21)

En este mismo sentido, otro profesor afirma:

«Dos meses de jornadas laborales podrían corresponder a lo que era la corrección de un profesor, entre junio y setiembre.» (Profesor 2)

Es pues preferible invertir tiempo en la elaboración de preguntas a costa de no tener que estar tantas horas corrigiendo. Esta es una de las ventajas fundamentales de este tipo de exámenes. Pero no la única. La corrección y posterior revisión de exámenes resulta también mucho más sencilla. Las discusiones sobre criterios se reducen y, por este motivo, la tarea de evaluar se hace más llevadera.

La tranquilidad de conciencia es una meta perseguida por cualquier profesor. No sólo hay que pensar las mejores formas de evaluar los conocimientos sino también aquéllas que nos aseguren una mayor «objetividad», una mayor «justicia» en los resultados.

Pero no a todo el mundo le agradan las pruebas tipo test. Quienes no las utilizan, admiten la dificultad de la correc-

ción de las preguntas temáticas y, por consiguiente, la mayoría optan por realizar ejercicios o preguntas muy específicas que no requieran de una contestación muy extensa.

Aparte de la cuestión cuantitativa (número de alumnos), también se dan motivos de carácter pedagógico. En general, se estima que la mayor parte de exámenes temáticos exigen al alumno una gran memorización del contenido. La mayoría de los profesores piensa que lo que debe ser evaluado es la comprensión de lo estudiado, la capacidad de aplicación de los conocimientos, la resolución de problemas, etc., y no la simple memorización del contenido.

Esta última justificación es bastante curiosa pues no resulta del todo cierta, ya que la realización de un tipo de examen u otro no necesariamente supone el uso de un conocimiento puramente memorístico. De hecho, se pueden pedir términos, definiciones, conceptos, etc. que impliquen una pura memorización de la información tanto en un examen tipo test como en un examen temático. Y, al contrario, se puede incidir en aspectos de comprensión, aplicación de problemas, etc., tanto en un tipo de examen como en otro. En este sentido, conviene pensar que la forma del examen no necesariamente presupone un tipo de conocimiento u otro. El contenido específico, la demanda, se explicita al formular las preguntas concretas.

El uso de estos dos tipos de evaluación presenta diversas combinaciones: quienes sólo hacen exámenes tipo test, quienes sólo proponen cuestiones y quienes utilizan una fórmula mixta, es decir, una prueba de opción múltiple y algunas preguntas cortas.

La mayoría de profesores no permiten utilizar material en los exámenes. Pero también hay quien considera que esta es la mejor forma de plantear la evaluación. Por ejemplo, el siguiente profesor:

«En el examen se permite tener todo tipo de apuntes y libros. Por una razón muy sencilla y es que en la vida tienes libros y documentos y es una tontería que la gente se examine de cosas que nunca encontrará en la vida. Es un absurdo no dejar tener libros.» (Profesor 2)

Otra profesora parece estar de acuerdo con esta postura, aunque a sus alumnos no les agrade demasiado la idea:

«Los estudiantes odian esto: "no, no, lo queremos de memoria". Sí, se quedan aterrorizados cuando les dices: "con todo lo que queráis: fichas, apuntes, libros..."» (Profesora 23)

Hay un hecho general: todos los profesores están mucho más preocupados por que sus alumnos muestren su capacidad de comprensión a través de la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos adquiridos, etc., que por la mera memorización del contenido de la asignatura.

En algunos departamentos (como en el del profesor 16), el día del examen se proporciona a cada alumno una lista con las fórmulas necesarias para realizar la prueba con el fin de que no sea necesaria la memorización previa de dichas fórmulas.

En el caso de la formulación de cuestiones, los criterios difieren en función de los contenidos de las materias. De este modo, la mayoría de los profesores de Ciencias plantean problemas a resolver. En cambio, los profesores de humanidades y ciencias sociales tienden a pedir definiciones, comentarios de textos, ejemplos, etc.

Las cuestiones suelen estar dirigidas a evaluar diferentes tipos de contenidos:

«Lo que intento ahora es hacer preguntas en las cuales haya grados sucesivos de complejidad. Digamos que una pregunta típica puede comenzar por la definición de un concepto –este es un primer nivel de aprendizaje. Después, les pido que pongan en relación este concepto con otro, es una cosa que probablemente hemos trabajado en clase explícitamente, y entonces, les pido que lo apliquen a un ejemplo específico que prácticamente tienen que pensar en el momento del examen.» (Profesor 14)

«Siempre hay un bloque de definiciones de conceptos. Un segundo bloque son cuestiones, y éstas son preguntas que hay que responder razonadamente... Hay un tercer bloque que son los gráficos. Han de hacer un gráfico determinado, o bien construir uno. El cuarto bloque son problemas (parecidos a los del

cuaderno de prácticas). Y un quinto posible bloque (lo he eliminado últimamente), son preguntas de respuesta inmediata, breves.» (Profesor 5)

Otros confeccionan un examen completo combinando preguntas tipo test, problemas, ejercicios, hasta un total de 30 cuestiones más o menos revestidas.

«Siempre suelo ponerles una carta y les interrumpo el contenido de la carta con espacios que tienen que llenar con conceptos.» (Profesor 17)

El mismo profesor suele incluir en el examen alguna cuestión cuyo contenido no ha sido explicado en clase, ésta sirve para diferenciar las notas altas.

Los casos en que no se utilizan pruebas son escasos. Se dan siempre en asignaturas de segundo ciclo y con pocos alumnos. En estos casos, las evaluaciones se basan en trabajos de los estudiantes dirigidos por el profesor, además de las intervenciones en clases, visitas o prácticas, etc.

En el caso de las materias que tienen una parte de prácticas, parece haber un cierto consenso en dar un valor de un 60 a un 70% al examen y el resto a la nota de las prácticas.

Calificar no resulta fácil

Ya ha pasado el día del examen, entramos en nuestro despacho y allí nos esperan los exámenes amontonados en nuestra mesa. Todos conocemos esta situación aunque no todos la vivimos de la misma forma. Hay quien se muestra tranquilo, va corrigiendo con disciplina, el mismo número de exámenes durante varios días, elabora el listado con las calificaciones, da a conocer los resultados y archiva los exámenes. Otros, se los leen, dudan, vuelven a leerlos, califican, pero no han quedado del todo tranquilos. Hay quien comparte el trabajo con sus compañeros de asignatura, se comentan los resultados, llegan a un acuerdo conjunto, se quedan tranquilos.

Efectivamente, en algunos casos, la corrección de los exámenes se efectúa de forma colegiada. Es decir, los profesores que comparten la asignatura elaboran preguntas para el examen, éste se hace de forma conjunta y se corrige también conjuntamente. El ejemplo más corriente es que cada profesor corrija una pregunta de todos los grupos. En otros casos, aunque el examen sea el mismo cada profesor corrige su grupo.

Sea cual sea el sistema de evaluación, lo que es cierto es que el proceso de corrección y calificación produce muchas preocupaciones a buena parte de los profesores y éstas se hacen patentes incluso llevando bastantes años como docente.

En suma, con respecto a la utilización de exámenes tipo tema y al actual uso de exámenes tipo test, podríamos decir con este profesor, que:

«Problemas de conciencia tenemos los mismos, el mismo problema lo continúo teniendo. Siempre hay un grado de insatisfacción con cualquier sistema. « (Profesor 2)

Quizás no estaría de más que en la enseñanza universitaria nos planteáramos alguna vez el tema de la evaluación. Desde hace muchos años seguimos un modelo escolar con alumnos ya adultos y cabría preguntarse el porqué de la evaluación, si realmente se da una concordancia entre el modo de enseñar y cómo evaluamos, o simplemente, ¿por qué el que enseña ha de ser el que evalúe?

Para corregir ¿hay que sufrir?

La corrección de los exámenes parece ser objeto de preocupación y sufrimiento. Así lo expresa una profesora a quien la corrección le resulta muy difícil:

«Es una cruz que creo que no resolveré nunca. Lo he intentado de todas las maneras. Corrigiendo primero una pregunta en todos los exámenes, corrigiendo cada examen... Hacer exámenes y corregirlos siempre me ha costado mucho. No me ha

pasado el que haya suspendido mucho, lo que me pasa es que me cuesta mucho que las notas se diferencien, me pueden salir muchas puntuaciones en un ámbito similar.» (Profesora 4)

También es un problema no resuelto para otras profesoras:

«Sufro horrores calificando. Creo que cada vez es peor. A veces, una persona puede aprobar por la misma razón que otra puede suspender. Es decir, una persona, vamos a suponer, ha estructurado muy bien una cosa, y le queda pobre, y la otra la ha estructurado bien, le ha quedado pobre, una aprueba y la otra suspende. Porque juegan otros criterios. En fin, grandes conflictos de conciencia.» (Profesora 23)

«Normalmente hago dos correcciones. Es por esa inseguridad de "¿lo estaré haciendo bien?" Hago una corrección en lápiz, pongo un número y después hago una segunda corrección y a veces modifico alguna cosa. Me vuelvo a mirar los que están entre cuatro y cinco...» (Profesora 19)

Un profesor ha observado que a medida que avanza el tiempo en que está corrigiendo se hace más condescendiente. A costa de ver fallos, ya no le sorprenden tanto y los va admitiendo.

«Para evitar eso, lo que hago es corregir la primera pregunta a todos y entonces a lo mejor tardo dos horas, pero en dos horas no modifico mucho los criterios. Y, al día siguiente, pues voy a corregir otras dos preguntas a todos, y así voy haciendo.» (Profesor 5)

Evitar que las calificaciones reflejen el cansancio es muy importante. Por eso, en el momento de elegir una forma u otra de evaluación un elemento a tener en cuenta, aunque en muchos casos no se haga explícito, es la facilidad de corrección. No sólo a nivel de tiempo sino también de objetividad. Todos los profesores se sienten mucho mejor cuando saben que hay unos criterios claros de corrección y que ante un problema o una duda de un alumno,

pueden afrontar la situación con claridad. En este sentido, un profesor nos dice lo siguiente:

«Lo que hago es contestar antes el examen, como si fuese un alumno. Con las preguntas tipo test resulta complicado, como mínimo las hacemos entre dos, comentamos las ambigüedades para intentar evitarlas. La segunda parte intento abordar cosas más de elaboración, conceptuales, cosas que hemos hecho en clase, y entonces intento responder yo y adoptar criterios para cada pregunta. O sea, "lo esencial de la pregunta sería esto, y esto y esto, si lo contestan tienen la nota máxima de la pregunta". Es decir, elaboro unos criterios de respuesta y así después me es más fácil corregir los exámenes, y negociar también cuando vienen a protestar.» (Profesor 15)

Pero la calificación final no siempre es sólo la nota de los exámenes. Efectivamente, aunque todos los profesores consideran que la asistencia y participación a clase no es algo que deban o puedan controlar, la realidad es que en aquellos casos en que los alumnos están en la frontera entre el aprobado y el suspenso, la balanza del aprobado se decanta entre las caras conocidas, entre aquellos que asisten a clase, los que parecen interesados. Y es que en el fondo somos humanos, y ¿ a qué profesor no le gusta que *sus* alumnos asistan a *sus* clases?

Así lo reconocen algunos:

«Subjetivamente (la asistencia a clase) puede ser que influya un poco cuando valoras los exámenes. Eso es una cosa que he observado a lo largo de los años: influye el hecho de que unas personas hayan asistido a clase. Con una persona que tú ves siempre en clase y con atención, cuando corriges su examen estás predispuesto a ser más tolerante con los pequeños detalles. Si me dijerais qué influencia puede tener esto en la nota, yo intento que sea mínima, pero a veces he mirado dos exámenes de dos personas para compararlos y puede haber 0.4-0.5 puntos de diferencia. Creo que es inconsciente pero es un hecho.» (Profesor 1)

«La influencia que tiene la asistencia y la participación en clase no está escrita, no es explícita, pero, indudablemente, al fi-

nal del curso, en el momento en que uno ve que una persona tiene un 4,7 o un 4,6, eso te influye. Quieras o no, algo te influye si has visto que aquella persona ha estado en clase todos los días.» (Profesor 5)

También hay quien no parece ser muy consciente de ello:

«La asistencia a clase, *no*, *no*. Lo que decimos es que: la asistencia a clase, en principio, no es obligatoria y no la tenemos en cuenta. Claro que, a veces, cuando tengo un alumno entre aprobado y suspenso, si es una de las personas que la he ido viendo en clase, la apruebo.» (Profesor 7)

«Yo no tengo en cuenta la asistencia a clase. Pienso que con la edad que tienen (21, 22, 23 años) ya son bastante mayores para saber qué tienen que hacer. Te suena la cara de la gente que va a clase y cuando tienes dudas te acuerdas de la actitud que ha tenido. Lo valoras desde este punto de vista.» (Profesor 8)

Hay que dar las notas: la comunicación de los resultados

Todos conocemos aquellos casos, por suerte cada vez menos frecuentes, de profesores que dejaban las listas colgadas y huían hacia el veraneo para no tener que ver las caras tristes, enfadas e incluso desafiantes de algunos alumnos.

Esta no es la postura adoptada por ninguno de los profesores entrevistados. Al contrario, si algo tienen en común todos ellos es la preocupación por tratar al alumno con corrección, dejar consultar los exámenes, discutirlos. Y, lo que es más importante, en el caso de haber habido alguna equivocación, reconocerlo y modificar la nota.

Existen diversas posturas sobre la forma más adecuada para dar los resultados de las calificaciones. Por ejemplo, algunos profesores no consideran apropiado dar las calificaciones a través de las listas y previamente convocan a sus alumnos y les dan los resultados personalmente. Este es el caso de un profesor que afirma que:

«Los resultados nunca los pongo en listas, siempre los doy oralmente... Me parece que uno queda marcado con su nombre y suspenso al lado... Lo hago en clase, públicamente pero oralmente, en un día que les convoco el día del examen... Si alguien quiere oír las calificaciones personalmente pero no en público, pues que me lo comunique y, entonces, les reservo un poco el anonimato y se las doy personalmente.» (Profesor 5)

Una opción alternativa utilizada en muchos casos es, al acabar el examen, dar las respuestas correctas. De este modo, el propio alumno puede tener una idea aproximada de la nota que obtendrá o bien, se devuelven los exámenes corregidos con comentarios sobre los fallos o los aspectos equivocados.

A aprobar también se aprende

Como comentábamos al principio de este capítulo, una de las preocupaciones de los alumnos es saber cómo serán evaluados. El saber sobre una materia y el aprobarla no necesariamente es lo mismo. Y por ello el pasar los exámenes requiere también su aprendizaje. No es lo mismo desarrollar un tema, hacer un trabajo o un examen tipo test. Esto no sólo lo saben los alumnos sino también los profesores. Por ello, además de transmitir el contenido de la materia se enseña la forma de realizar la prueba para superar la asignatura.

En algunos centros, los exámenes de convocatorias previas son editados de forma que los alumnos pueden entrenarse previamente, o bien el propio profesor proporciona un modelo de examen. Por ejemplo, una profesora nos cuenta:

«Los estudiantes antes de hacer nuestro examen siempre tienen un modelo, un examen-ensayo que lo dejamos en copistería. Les ponemos el examen, y al final aparece la corrección. Yo en concreto, me ocupo mucho de decirles que este examen lo hagan como si fuera un examen real.» (Profesora 6)

Pero también hay profesores que dedican una sesión de clase para realizar este entrenamiento:

«Hago un simulacro de examen. Normalmente después de Navidad porque los exámenes son en febrero. Entonces, cuando vuelven de vacaciones, les hago un examen que ya es de casi toda la asignatura. Les dejo dos horas para hacer el examen y estoy por ahí para que me puedan preguntar cosas, después ponemos la solución en la pizarra y ellos se evalúan.» (Profesor 20)

«Tienen material, en el libro que hicimos aparecen preguntas de este tipo, y después yo las trabajo mucho en clase. Aparte de hacer problemas numéricos, se trata de leer una pregunta: "A ver, aquí, ¿qué os parece esto?", y después hacer un poco de abogado del diablo. Este es un juego que va muy bien. Yo digo: "sí, porque tal y tal cosa ¿no?". "Sí", contestan ellos. "Pues no, por que tal y tal cosa está mal", les respondo. Entonces les obligas a ir pensando de esta manera, que es lo que pretendemos con las preguntas tipo test». (Profesora 21)

Con el paso del tiempo: de Sancho el Bravo a Sancho Panza

En un hermoso cuento de Marguerite Youcernar, *El tiempo, gran escultor*, se nos muestra cómo el tiempo siempre nos cambia. A este efecto, los profesores universitarios no permanecemos inmunes y, parece ser que ello también se nota en la forma en que calificamos a los alumnos.

Efectivamente, con el tiempo el corazón se ablanda:

«He observado que con los años me he ido ablandando: empecé siendo muy duro y me he ido ablandando. En el momento de poner las notas, en lo que soy más estricto es en el aprobado y el suspenso, porque pienso que es lo más importante. Respecto a dar sobresaliente, o notable... Veo que si una persona se ha esforzado y tiene un seis y medio, le pongo un notable..., pienso que eso en todo caso lo que hará será motivarlo.» (Profesor 1)

«Era más exigente antes que ahora, probablemente porque era lo que veía hacer aquí. O sea, tú llegas a un sitio en que hay una manera de hacer las cosas, y como no tienes claro qué hay que hacer, pues haces lo que ves. Claro, con los años supongo que todo se suaviza y sí, yo creo que con los años exijo menos. Y me hago cargo de la situación de los alumnos.» (Profesora 3)

«Ahora soy más buena que antes, en el sentido de que hay estudiantes que realmente pasan sin pena ni gloria, antes quizás era más exigente. Con todo, creo que tenemos un alto nivel de exigencia, pero hacemos milagritos, promedios, "llega... pero no llega".» (Profesora 6)

«Apruebo más que antes y eso me crea muchas contradicciones. Esto va relacionado con el plan de estudios, al ver que puedes suspender aquí pero que la gente acaba aprobando, que no verán más matemáticas que las tuyas. Para mí forma parte de toda una filosofía acerca de hacia dónde vamos, que a mí me arrastra un poco: tiendo a aprobar, quizás demasiado.» (Profesora 22)

Cuando le preguntamos a uno de los profesores si había observado cambios a la hora de calificar a sus alumnos durante sus años de docencia (más de veinte), nos dijo riendo que él mismo efectivamente había recorrido la trayectoria de todos los Sanchos: «un recién salido era Sancho el Bravo, después era Sancho el Justo, después Sancho el Noble, y acababa siendo un Sancho Panza.» (Profesor 17)

Hay quien siguiendo con la metáfora literaria, lo expresa de otra forma y el tiempo le ha llevado a cuestionarse por qué ha de convertirse en un Quijote o un Capitán Trueno:

«No sé qué profesor dijo: ya le suspenderá la vida, si le tiene que suspender. Muchos no llevan esta frase demasiado desencaminada. Sin embargo, la experiencia de años dando clase hace que vayas conociendo casos particulares de gente que has aprobado, que has suspendido. Y te das cuenta del margen de injusticia que hay a veces en las notas que pones, tanto en un sentido como en otro.

De todas formas, creo que se debería ser mucho más exigente, pero mucho más. Lo que pasa es que de alguna manera casi he claudicado, no sólo por esta evolución personal, eso es un matiz, sino por las condiciones en que hemos de trabajar. Cuando empiezas no las conoces demasiado bien, o todavía no te han aplastado. Por tanto, lo ves de otra forma. Pero claro, con los años las condiciones se te hacen evidentes y te llegan a aplastar. Te planteas y te preguntas por qué has de ser un Quijote y por qué has de actuar al nivel del Capitán Trueno. Al fin y al cabo, intentar darte de golpes contra la pared, intentar mantener el nivel que crees que se debería mantener en la universidad, cuando la universidad no pone ninguna, o casi ninguna, de las condiciones o de las características que deberían haber en esta casa para poder exigir lo que crees que se debería de exigir...» (Profesor 13).

II PARTE **LOS PERSONAJES**

> Quien es radicalmente maestro no toma ninguna cosa en serio más que en relación a sus discípulos, ni siquiera a sí mismo.
>
> **Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal***

> Existe un profesor, quizá pueda uno aprender a pensar.
>
> **Hannah Arendt**

4. LOS PROFESORES

Los profesores que tuve

Todos hemos sido alumnos antes que profesores. Así que parece natural recurrir a nuestros recuerdos como estudiantes y examinar y comparar los profesores que tuvimos con nuestra propia forma de actuar. Tal y como afirma este profesor:

«Siempre te influyen algunos profesores que tuviste, dices: "ese lo hace bien, me gusta", y, entonces, seguro que te impregna y aunque digas "no, yo soy muy personal", seguro que queda ahí un remanente subyacente.» (Profesor 5)

Normalmente se tiende a recordar los casos más extremos. Recordamos a los profesores que realmente nos lograron entusiasmar, los que ejercieron una influencia positiva sobre nosotros. Y también nos acordamos de aquellos que hubiéramos preferido no conocer. Ambos casos, positivo y negativo, sirven como ejemplo a seguir o evitar, respectivamente.

Una profesora observa un cambio entre los profesores actuales y los de hace unos años en la forma de comportarse y relacionarse con los alumnos. Ella recuerda estas diferencias de la siguiente forma:

«La diferencia fundamental entre la gente de mi generación y los catedráticos de la "vieja escuela" es la accesibilidad para el alumnado. Recuerdo a mis profesores, estaban allí, "encima de la tarima" y tan lejos que prácticamente no te atrevías a ir a consultar nada. Tenían horario de consulta pero no te atrevías a ir porque no te daban confianza.» (Profesora 3)

Como consecuencia de esta experiencia, esta profesora considera muy importante en sus clases lograr crear un buen clima comunicativo con sus alumnos.

Otros recuerdos negativos se centran en la forma de dar las clases y en las formas de evaluar. Algunos recuerdan cómo sus profesores acudían a las clases con unos apuntes que ya se habían quedado amarillos por el transcurso de los años. Para la algunos esta experiencia era muy desmotivadora, y a ella se añade el problema de las formas de evaluación. En los exámenes sólo se pretendía que el alumno repitiera lo que el profesor había explicado en sus clases:

«Si en el examen había sacado un sobresaliente y al cabo de tres meses intentaba pensar qué era lo que había hecho, no me acordaba. Has memorizado una cosa, la evocas y no te ha servido de nada.» (Profesora 19)

Sobre la evaluación, un profesor recuerda que le gustaba que su profesor:

«...jugase limpio, jugase claro, y yo supiese qué es lo que tenía que hacer. Y me gustaba que cuando evaluaban, evaluasen con objetividad.» (Profesor 12)

Afortunadamente, no todos los recuerdos son negativos y existen ciertos rasgos comunes entre los profesores que se recuerdan con mayor satisfacción: todos ellos respetaban al alumno, lo motivaban, hacían que el conocimiento fuera algo atractivo. De esta manera lo ve un profesor:

«He tenido pocos profesores buenos, pero éstos eran los que precisamente tenían la virtud que yo no tengo: saber motivar a la gente.» (Profesor 1)

Cómo se llega a ser profesor

«A la gente se la echa a los leones sin el menor escrúpulo, la gente acaba la carrera, le dan una beca de investigación y a los seis meses, como me ocurrió a mí, los sueltan a una clase con cien alumnos y "haz lo que quieras".» (Profesor 12)

Efectivamente, esta es una forma habitual de convertirse en profesor universitario. «¿Profesor?»... Quizás sería más acertado decir que esta es la forma en que se comienza a dar clases en la universidad.

Los inicios no suelen ser fáciles para nadie. Y, salvo excepciones, son recordados como los años más duros y difíciles:

«Lo recuerdo como una etapa muy dura, muy estresante, tenía que hacer al mismo tiempo la tesis doctoral y hacerme cargo de actividades docentes, a veces más de una clase.» (Profesor 13)

Frente a la carencia de una preparación previa, en algunos centros o departamentos se intenta proporcionar un período de iniciación y preparación paulatina. Este es el caso de la mayoría de los profesores de Ciencias. Debido a que en dichas carreras suelen haber ayudantes de laboratorio, asignaturas de prácticas y asignaturas de teoría, el proceso por el cual la mayoría de los profesores han adquirido las destrezas básicas para enfrentarse a una clase con numerosos alumnos ha sido progresivo. La mayoría comenzaron ayudando en el laboratorio y realizando clases de prácticas. De este modo, se facilita el contacto con los alumnos, la responsabilidad es menor que en un grupo de teoría y pueden comenzar a acostumbrarse a dar clases y, al mismo tiempo, van adquiriendo los conocimientos necesarios para poder encargarse posteriormente de las

clases teóricas. Todos los profesores que se han formado de esta manera se encuentran muy satisfechos de esta trayectoria y es visto como algo recomendable, muy positivo.

En otros departamentos donde no existe esta diferenciación entre materias prácticas y materias teóricas se ofrece otro itinerario. Éste es el caso de la profesora 4 y el profesor 14 que se sienten muy satisfechos porque entraron en el departamento como becarios de FPI[2] y durante el período en que tuvieron la beca asistieron a las clases de otros profesores de su Departamento. En las clases, observaban la forma de hacer de sus compañeros y, al acabar la sesión, comentaban con ellos las incidencias de la clase. Este sistema es seguido también por los profesores ayudantes durante un cierto tiempo hasta que paulatinamente ellos también van realizando alguna clase. Ambos, becarios y profesores ayudantes, participan también en las discusiones sobre confección de programas y coordinación de las asignaturas.

Existen también algunas iniciativas no departamentales, de índole personal. Este es el caso de dos profesoras, que no están de acuerdo en que los profesores entren en la universidad responsabilizándose desde el primer día de las clases.

Una de ellas afirma:

«Aquí no ha entrado nadie, ni siquiera el profesor titular, para quien no haya estado yo dando sus clases con el fin de que él preparara la teoría. Eso lo hizo él el primer año, seguí dando las clases que le correspondían a él para que se preparara a nivel teórico, y solamente durante ese año le hice dar un tema a todos los grupos para que se estrenara, pero el resto de programa lo di yo. Algo parecido he hecho con los ayudantes que algún día me han dado alguna clase antes de que pudieran dar las prácticas y las prácticas supervisadas por nosotros y controladas, lo mismo estoy haciendo con los becarios.» (Profesora 6)

2 Formación de Personal Investigador, becas del Ministerio de Educación para estudiantes de tercer ciclo.

Esta profesora considera que «una cosa es ser un buen alumno y otra es ser un buen profesor», en este sentido piensa que el sistema de selección de los becarios de FPI sólo asegura la entrada de aquellos que tuvieron un expediente académico brillante pero ello no implica que vayan a ser buenos profesores. En cualquier caso es preciso un tiempo de preparación, de aprendizaje.

Entre los profesores que no recibieron ninguna ayuda en su Departamento y tuvieron que comenzar dando clases desde el primer día existen bastantes quejas relativas a la falta de preparación. A algunos les ayudó haber tenido alguna experiencia docente previa, hay situaciones muy variadas; el que había dado clases en BUP o FP, el que había hecho clases particulares y hasta hay quien aprendió en el servicio militar. Este es el caso de un profesor quien nos cuenta:

«Hice milicias y tenía a mi cargo un grupo de personas, una Compañía, a veces con ciento y pico personas y tenía que explicarles algunos temas, como el tema del armamento, o la trayectoria de un obús, incluso temas de moral militar. Existía un manual, y tenía que explicarles cosas que eran un poco especiales: "los soldados tienen que ser virtuosos, menos viciosos..." Y, quizás ese contacto con un auditorio grande, eso fue casi la mejor escuela. Curiosamente aquí, en la universidad, antes de dar clase nunca me puse frente a un auditorio y con unas pautas, a mí nadie me dijo lo que tenía que hacer y cómo lo tenía que hacer.» (Profesor 5)

Como probablemente no todos podemos o deseamos ir al ejército, sería mejor que la propia institución se plantease la formación de los profesores noveles.

¿Cómo se podría llegar a ser profesor sin sufrir tanto?

En realidad, la docencia no difiere de otras actividades profesionales y, por consiguiente, requiere de un aprendizaje. Sin embargo, no todos los profesores universitarios piensan de la misma forma. De hecho, existen dos tendencias: una, más minoritaria, formada por quienes conside-

ran que *se nace* profesor, que es algo innato y por tanto difícil de cambiar o de mejorar si no se poseen las cualidades requeridas. Y, otra, formada por los profesores que piensan que *se aprende* a ser profesor, y por ello, las prácticas deficientes pueden mejorarse.

Como ejemplo de la primera tendencia, dos profesores afirman:

«Se lleva dentro, la docencia. No hay manera de cambiar, el que sabe transmitir tiene una cualidad como cualquier otra. Institucionalmente se pueden tomar medidas de muchos tipos, pero la calidad docente de la persona que explica de cierta manera, difícilmente cambiará. Es una cosa muy personal.» (Profesor 2)

«El profesor tiene que tener cierta facilidad para comunicarse con un número grande de personas y hablar en público. Es una cierta facilidad innata que se tiene o no se tiene, no es algo que se pueda adquirir.» (Profesor 8)

Por el contrario, una profesora considera que:

«Eso de la vocación a lo mejor sirve para los profesores de EGB, pero yo creo que aquí se hace, no se nace. No hay ningún gen específico que determine que uno va a ser profesor, bueno o malo, y por lo tanto hay que hacerlo.» (Profesora 6)

La mayoría de los profesores entrevistados piensa que debe haber un proceso de aprendizaje centrado sobre todo en cómo dar la materia más que en el contenido de la misma. El contenido de las asignaturas es algo de carácter más personal, cada profesor debe ser competente en su materia pero el problema principal estriba en cómo transmitir dicho conocimiento. Entre las sugerencias dadas existe una diferenciación entre la formación inicial del docente y una formación continuada.

Un punto en el que todo el mundo parece coincidir es la necesidad de una iniciación graduada del docente. Tal y como afirmábamos en el apartado previo, existen experiencias en diversos departamentos en los cuales los beca-

rios y ayudantes asisten a clases de otros profesores y también hay un proceso gradual que se da en aquellos profesores que comienzan a trabajar en los laboratorios ocupándose de las prácticas. Este modelo, esta formación gradual es apreciada de forma positiva por todos los profesores que la han experimentado y sugieren este tipo de modelo para los nuevos profesores.

También algunos profesores piensan que debería haber algo parecido al CAP (curso de adaptación pedagógica) de los profesores de BUP pero a un nivel universitario. Se dan también sugerencias no sólo para la formación inicial sino también para la formación continuada. En este sentido, se considera que los cursos de formación docente pueden ser también muy útiles. Ahora bien, no se trata de proponer cursos de carácter general sino más bien relacionados con las asignaturas específicas que el profesor está dando. En este sentido, más que técnicas pedagógicas de tipo general, se requiere de una formación más contextualizada, a partir de la práctica docente que se está llevando a cabo.

Un profesor ofrece la siguiente sugerencia:

«Dentro de la propia Universidad debería haber un grupo de personas, sobre todo de Pedagogía, y otro grupo de profesores de cada materia, unos cuantos que quieran y que se sepa que son personas que desarrollan las clases de un modo adecuado. Un colectivo así, como apoyo, yo creo que sería utilísimo para darles unas pautas de comportamiento, no tanto de contenidos. Cómo darlo, más que qué dar.» (Profesor 5)

En esta misma línea, dos profesores más piensan que la formación continuada debe estar relacionada con el área de conocimiento en que se trabaja y, en este sentido, consideran de gran ayuda las publicaciones norteamericanas existentes sobre la docencia en sus áreas de trabajo. Uno de ellos insiste en la importancia de la formación continuada en tanto que considera «a los alumnos como usuarios del servicio», en este sentido «mi objetivo, a largo plazo, es ir consiguiendo un mayor rendimiento, es decir, que cada vez aprendan más» (Profesor 12).

En definitiva, antes de «echar a la gente a los leones» tendría que haber un tiempo de aprendizaje. No debería enfrentarse el profesor novato con una clase sin ningún tipo de preparación ni apoyo. Las soluciones pasan por un proceso gradual comenzando con actividades que supongan una menor responsabilidad y ayuden a su formación tanto en lo que se refiere a contenidos como a estrategias docentes.

La formación continuada también es una preocupación. Mejorar prácticas docentes o introducir innovaciones es difícil sin un apoyo o una formación pedagógica a partir de las necesidades reales del trabajo del docente.

¿Por qué me gusta ser profesor?

Si tuviéramos que destacar un aspecto común entre todos los profesores entrevistados, no dudaríamos en afirmar que todos ellos trabajan en aquello que realmente les gusta. A pesar de que puedan tener problemas con las materias, los departamentos, o quejas respecto a la institución, lo cierto es que todos se sienten satisfechos de ser docentes, y eso se percibe. De hecho, muchos han tenido la opción de escoger otra vía profesional (trabajos en empresas, centros de investigación, etc.) pero tomaron la decisión de continuar enseñando en la universidad.

Los grados de satisfacción se expresan de modo distinto. Por ejemplo, a algunos profesores, como el que citamos, se les olvidan sus preocupaciones personales o dolencias físicas:

«En la docencia, yo disfruto. Es aquello que seguramente os ha pasado a vosotras y que habéis oído decir, si tenías aquel día dolor de muelas, durante la hora que dura la clase no tienes dolor de muelas ni nada. Nunca me ha ocurrido que tuviera necesidad de ir al servicio. No, no, te olvidas... A mí me ocurre eso, sinceramente me siento contento de ir a clase, no me suscita ningún tipo de agobio. El primer día de curso estoy deseando que llegue y estoy contento. O sea que no comprendo cuando a veces oyes a algún compañero, a alguna compañera que te dice "¡qué pesadez!". A mí me gusta.» (Profesor 5)

La satisfacción es común. Ahora bien, cada persona percibe y explicita razones diferentes como las principales causas de este sentimiento. En general, se dan argumentos o motivos relacionados con las asignaturas que se imparten, con la relación con los alumnos y con aspectos del propio carácter.

Al margen de que el hecho de enseñar pueda resultar atrayente, el hecho de poder dar la asignatura que realmente se domina, que realmente gusta es, sin duda, un elemento fundamental para sentirse contento. En este sentido se expresa el siguiente profesor:

«A nivel docente, pensando en las clases que he dado y doy y los alumnos que he tenido y tengo, yo me considero bastante afortunado, porque desde el principio he tenido la oportunidad de dar asignaturas que me interesaban y para las cuales yo estaba relativamente preparado. De todas maneras, he de decir que eso no es siempre así. Hay casos de profesores con un determinado campo de estudio o de especialización y que durante años han de dar otras materias. La realidad es que tener la suerte de poder dar las asignaturas que te interesan es muy importante.» (Profesor 13)

De manera semejante pero más condensada otra profesora nos dice:

«Me gusta enseñar lo que enseño, no enseñar en abstracto.» (Profesora 23).

Otra fuente importante de satisfacción es el contacto personal con los alumnos, el ver que éstos aprenden debido a la intervención del profesor.

«Dar clase es como ayudar a los otros a que se pongan otras lentillas y que puedan observar la realidad o pensar sobre la realidad o sobre los conceptos que estamos trabajando con una visión que ya no es sólo la suya, que ya es alguna cosa que estamos construyendo conjuntamente.» (profesora 4)

«Me gusta y tengo satisfacción por la docencia. A pesar de que me genera alguna que otra angustia. Pero me lo suelo pasar

bien en clase. Si se mira al alumno se sabe un poco o se puede entender el resultado de lo que uno está haciendo. Y me parece que cuando miro y veo caras de satisfacción, eso a mí me compensa. Tengo claro que son los alumnos los usuarios del servicio y entonces, que el usuario responda y valore positivamente, me satisface.» (Profesor 12)

«Yo tengo una cosa que es muy clara, que es que a mí me gusta mucho dar clases. El saber que alguien antes de hablar conmigo hay una cosa que no sabe y que después la va a saber, a mí me motiva muchísimo.» (Profesor 16)

«Es satisfactorio y, para mí muy importante, poder establecer contacto con los estudiantes. Para mí un profesor que el primer día no puede establecer un buen contacto, sienta unas bases para el resto del curso. El día que puedo establecer una buena comunicación con los alumnos, es muy satisfactorio.» (Profesora 19)

«Me gusta la relación con la gente joven, porque pienso que siempre te exigen cosas. Te están mostrando otro mundo. Esta sensación de que creen que tú les puedes contar algo interesante.

La sensación que tengo con los alumnos es que "me meto dentro de vosotros, que no sabéis nada de esta materia y ahora vais a empezar a descubrirla. Entonces vamos a hacer este camino, que es el vuestro, y entonces llegaréis a lo que yo quería llegar, pero con el ritmo, dentro de vuestra cabeza, de lo que estáis pensando". Este recorrido me gusta.» (Profesora 21)

«Me gusta que al acabar un curso o una clase alguien haya descubierto un nuevo camino y que lo continúe sólo, eso me encanta.» (Profesora 23)

Como ya hemos comentado, todo docente cuando se enfrenta a una clase desempeña un rol que tiene bastantes similitudes con el del actor. Y, en este sentido, hay también un elemento narcisista en la docencia difícil de negar aunque no todos seamos capaces de reconocerlo. Un profesor habla de esto de manera muy afinada:

«Hay un elemento más difícil de reconocer, pero que es un poco el narcisismo de sentirse protagonista y que el momento de clase en el fondo todo depende de ti, y que esto te otorga una especie de gran poder, lo que puede ser peligroso si no te regulas... Claro, tienes 10 o 100 miradas hacia ti y todo depende de ti. Esto es al mismo tiempo origen de angustia porque tienes que hacer algo con todo esto, pero si lo vuelcas bien es también satisfacción, porque estás soportando un interés y una presencia de 10, 20, 30, 40, 50 personas que dependen de ti en aquel momento. Y yo creo que hay un aspecto digamos de actor, o narcisista en cualquier enseñante. O sea, de protagonismo a nivel de saber, como diría yo, no sólo controlar y guiar un público que puede ser más o menos exigente pero que está allá. Por eso creo que es tan agotador dar clase. Porque es una tensión constante. No puedes perder la cara, o el control. Y esto, aunque sea una cosa más o menos inconsciente yo creo que es esencial. Y por eso creo que cuesta tanto dar una clase. No sólo por el hecho de hablar, sino porque es una tensión de un grupo, estás controlando de una cierta forma, no en el sentido malo de la palabra. Y esto repercute en positivo en esa especie de satisfacción narcisista: eres importante, estás allá, te miran (no sé si te admiran), y puede ser una razón más sorda pero me parece importante.» (Profesor 15)

Relacionado con la dimensión teatral y narcisista, existe también el fenómeno de la seducción. Ser un buen comunicador, un líder, *seducir* a los alumnos puede, desde luego, asegurar el éxito de la docencia, y por consiguiente, la satisfacción personal. Pero también puede ser peligroso. Como también advierte el profesor anterior:

«Supongo que hay una parte muy importante de seducción en la enseñanza. Como en todo contacto con un público o con personas que pueden aprender de ti. Y es un arma de doble filo. Porque por la seducción puedes ganar a buena parte de los estudiantes, pero si la seducción es fácil y no va acompañada de una exigencia de contenidos, puede ser grave.» (Profesor 15)

Pero seducir no es tan fácil. De hecho, es muy difícil que en una misma persona convivan la capacidad de trans-

mitir bien la información y la capacidad de seducir. Así lo afirma otro profesor:

«Honestamente pienso que estas dos cosas son incompatibles, porque no he conocido a nadie con las dos, unos lo hacen de una manera, otros de otra. Una persona que reúna estas dos características, sería para mí el profesor ideal.» (Profesor 1)

Un buen profesor es...

El profesor anterior se refería a lo que para él sería el profesor ideal. ¿Existe realmente un profesor ideal, un modelo de lo que ha de ser un buen profesor? Nuestra respuesta es bastante clara: *no, no hay un modelo ideal*. De hecho, tal y como hemos señalado anteriormente, nuestro objetivo no es mostrar cómo ha de ser el profesor universitario ideal. Por el contrario, pensamos que hay muchos modelos, estilos docentes que pueden ser perfectamente válidos aunque difieran entre sí. El siguiente profesor nos proporciona un buen ejemplo:

«Hay muchos buenos profesores universitarios, o hay muchas posibilidades de buenos profesores universitarios. Es el caso de una profesora que da clases aquí, que me dio clases a mí y su sistema es completamente distinto al mío. Ella nos dictaba las clases y nosotros tomábamos los apuntes literalmente. Bueno, pues esa profesora con ese método que, a lo mejor en principio uno piensa que no es muy ortodoxo, conseguía unos buenos resultados. No creo que exista una tipología única de buen profesor: cada uno puede llegar al objetivo por distintas vías, por distintos caminos.» (Profesor 12)

Efectivamente, el problema estriba en hallar el estilo más adecuado según la propia personalidad, el contexto de clase, los objetivos que se persigan, etc.

En una de las últimas preguntas de nuestra entrevista retábamos precisamente a que trataran de definir lo que es un buen profesor universitario. Es curioso observar que

existen muchos aspectos comunes entre todas las respuestas dadas. Sin embargo, cada persona destaca, enfatiza (creemos que no de forma consciente), aquellos aspectos que mejor la autodefinen. El profesor que está muy preocupado por la buena organización de la clase, por la sistematización de los contenidos a transmitir, que dedica mucho tiempo a esta tarea considera como característica fundamental de todo docente que sepa estructurar las informaciones, explicar con claridad, con orden, etc. Los profesores que dan mucha importancia a los aspectos motivacionales, piensan que un buen profesor ha de ser, ante todo, un buen comunicador, que estimule, cree interés, etc. En definitiva, de forma más o menos consciente cada cual conoce aquellos aspectos en los que se siente más cómodo, los que domina más y, en el momento de definir lo que sería un buen profesor, todos ellos se hacen patentes.

En suma, se pueden ir perfeccionando o modificando estrategias docentes, pero lo que no podemos hacer es ser perfectos en todos los posibles aspectos que puedan caber dentro de la tarea docente. Por ello, es importante conocerse y saber los propios límites y posibilidades.

No pretendemos describir tipologías o modelos de profesor a seguir. Sin embargo, tampoco se trata de pasar al otro extremo. No todo es válido, y, en este sentido, hay muchos aspectos comunes entre todos los profesores entrevistados que consideramos que son elementos importantes a tener en cuenta. Son, evidentemente, aspectos muy genéricos pero que todos ellos han destacado en algún momento u otro de la entrevista y que creemos que son aspectos importantes dentro de la enseñanza universitaria:

1. El dominio de la materia: saber lo que se ha de enseñar

Este es el principio, el origen, como ya hemos visto en la primera parte de este libro.

«En primer lugar, el buen profesor es aquel que ha de tener una condición previa: ha de dominar la materia y ser científicamente riguroso. Para mí es fundamental, el rigor en la materia que estudia.» (Profesor 13)

Es este un aspecto que puede parecer obvio, un profesor ha de saber aquello que enseña. Sin embargo, no siempre ocurre así. De un temario, no se puede pretender dominar el 100% con una total seguridad, pero la falta de dominio del contenido es algo palpable y, por ello, es difícil que un profesor pueda estimular y motivar a los alumnos si él mismo no conoce bien aquello que transmite. Este es, evidentemente uno de los problemas con que se encuentran la mayor parte de profesores noveles cuando comienzan a dar clases en la universidad. La preocupación por adquirir conocimientos sobre la materia que deben enseñar es tan acuciante que es imposible que la persona pueda, además, preocuparse de aspectos didácticos.

2. Dominar la materia no es suficiente: hay que saber cómo enseñarla

«Un buen profesor es el que se hace entender, para mí es la clave. Lo que explique se tiene que entender por el alumno medio... Un buen profesor es un profesor que a veces sacrifica un poco el contenido por la claridad.» (Profesor 16)

El dominio de la materia precisa de tiempo no sólo de estudio sino también de enseñanza, pues hay un acoplamiento importante y difícil entre lo que se sabe, lo que debe transmitirse y cómo se ha de transmitir. Todos conocemos personas que saben mucho de un tema y que, sin embargo, son pésimos docentes pues no son capaces de lograr adaptar su nivel al de los alumnos, estructurar las informaciones de forma adecuada, motivar, etc.

3. Estimular, motivar a los alumnos

«Una persona que desvela intereses. Si sólo lo puedo definir en una frase es ésta. Y desvelar intereses quiere decir hacerte pensar, abrirte nuevos caminos, hacerte ver cosas que no habías visto.» (Profesora 23)

La capacidad de despertar el interés en los alumnos es un aspecto fundamental para el éxito de la enseñanza. La motiva-

ción es básica para que se produzca el aprendizaje. Ahora bien, éste es un aspecto ciertamente difícil y la situación docente universitaria no ayuda demasiado a ello. Los alumnos son ya adultos y se supone que si asisten a las clases es porque hay, al menos a priori, un cierto interés. Sin embargo, aún suponiendo que esto fuera así en la mayoría de los casos, es difícil (habitualmente, imposible) que el profesor pueda conocer a los alumnos, saber de sus intereses, preferencias, etc.

Motivar, despertar intereses, estimular a los alumnos, es algo que en la docencia universitaria surge desde el profesor, desde la propia materia hacía el alumno, y conseguir tener éxito es pues una tarea muy compleja y que exige también del profesor ciertas condiciones. Principalmente, un saber valorar la importancia que tiene este factor y actuar en el momento apropiado.

4. La comunicación con los alumnos

Por último, un rasgo común destacado por todos los profesores es la necesidad de mantener siempre una relación respetuosa y fluida con el alumno.

«Tener una actitud asequible para mí es importantísimo, o sea, que no te vean allá arriba, que no quieres saber nada de ellos. ¿Estar al día de las cosas?... Eso para mí es relativo. Lo primero ser un buen profesor, una persona que conecta con los alumnos.» (Profesora 3)

«Un buen profesor ha de ser una persona accesible, muy accesible para el estudiante, que sea muy correcto con él, que no sea una persona grosera.» (Profesor 5)

Un buen profesor precisa «formación, por un lado, y motivación, interés y saber relacionarse, contactar para estimular al estudiante.» (Profesora 6)

La definición del buen profesor no acaba aquí. Al margen de estos aspectos comunes, los rasgos citados para caracterizar al profesor ideal son múltiples y variados y, a veces, algo sorprendentes:

Un buen profesor

- Debe saber de su materia.
- Preparar bien las clases.
- Explicar con claridad y orden.
- Escribir en la pizarra con claridad, orden y buena letra.
- Ser capaz de realizar un trabajo en equipo.
- Poseer cierta sensibilización por su entorno social y cultural.
- Ser capaz de ponerse en el lugar del alumno.
- Resultar asequible a los estudiantes.
- Ser algo teatral.
- Hacer participar a los estudiantes.
- Llegar a clase puntualmente.
- Ser educado, simpático.
- Tener buena presencia física.

Visto de esta manera parece que ser un buen docente universitario es algo así como ser un *superman* o una *superwoman*. Pero no hay que asustarse, esto es lo malo de las tipologías que mencionábamos al comienzo de este apartado. Más que ayudar, pueden provocar una gran angustia vital.

El profesor universitario ha de conocer la materia, reescribirla, saber cómo comunicarla a sus alumnos, evaluarlos, evaluarse. No es nada fácil, pero a ser profesor se aprende y existen formas de mejorar la docencia, siempre a partir de los rasgos que caracterizan nuestra propia personalidad. O sea, ¿para qué empeñarse en ser graciosos si nunca nadie se ha reído de nuestros chistes?

Y, además, la doble función: docencia e investigación

Evidentemente, la docencia es la actividad que caracteriza a cualquier profesor. Sin embargo, a los profesores universitarios no se nos pide únicamente que enseñemos sino que investiguemos. Docencia e investigación son, en teoría, dos actividades necesarias y que se complementan. En la práctica, no siempre es fácil hallar el equilibrio. No es

sólo una cuestión u opción personal. Hay profesores a los cuales les agrada mucho más la investigación mientras que otros prefieren la docencia. De todas formas, más allá de preferencias personales, la presión social en este terreno es muy importante y, en la actualidad, en la universidad se valora mucho más la investigación que la docencia. Todos los profesores entrevistados se quejan de esta situación y se percibe un claro desánimo ante esta falta de valoración de la tarea docente.

Realmente estamos viviendo una situación en la que se beneficia y se premia tanto a la investigación o «al hacer currículum» que la dedicación a las clases no está en absoluto gratificada. Por ello, mejorar la docencia, realizar innovaciones en este terreno es algo complejo ya que, para muchos profesores, supone una inversión poco rentable.

Intentar hacer las dos cosas bien supone una gran dedicación personal. Por ello, combinar docencia e investigación se vive como algo muy difícil y sacrificado. Estas dificultades son expresadas por algunos profesores a través de sus propias experiencias:

«La sensación que tengo, la vivencia, es que he quemado mucho mi vida aquí dentro. No me arrepiento de nada de lo que he hecho pero de pronto te das cuenta de que los hijos se han hecho mayores y dices: "caramba, he estado muy pocas horas en casa". Tengo este tipos de pensamientos. Sacar adelante las cosas combinando la docencia y la investigación requiere muchísimo tiempo y tienes la sensación de estar un poco quemado.» (Profesor 1)

De forma similar se expresa otro profesor:

«No os digo que esté cansado, pero una puesta de sol y quizás irse por ahí un poco con tu mujer... Sacrificas mucho la familia, los hijos, dialogas poco los fines de semana y, con 400 exámenes, llevo tres fines de semana enfurruñado con mi familia porque me encierro a corregir... Como llevas ya recorrido mucho camino dices: "vamos a mirar un poco hacia atrás: ¿qué sentido tiene estar aquí doce horas, catorce horas diarias, que es lo que yo estoy?".» (Profesor 17)

En ocasiones las situaciones materiales de los departamentos son un impedimento para el trabajo:

«Es difícil compaginar la actividad docente con la investigadora, porque aquí en nuestros departamentos tan congestionados no puedes investigar nada... Estás continuamente recibiendo a personas, con interrupciones.» (Profesor 5).

Tramos de docencia, hagas lo que hagas

La prevalencia de la investigación por encima de la enseñanza se hace patente en el caso de la concesión de los tramos de docencia. Todos los profesores reciben los tramos de docencia, la institución premia a todos los docentes por igual, hagan lo que hagan. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los tramos de investigación que no todos los profesores pueden obtener. Frente al dilema docencia-investigación, no es de extrañar que sean numerosos los profesores que acaben mucho más preocupados por su currículum científico que por la enseñanza.

Por ello, quien realmente está preocupado por la enseñanza se siente disgustado por esta situación tan poco propicia para la mejora de la docencia. Las voces de insatisfacción son numerosas:

«¿Cómo se puede decir que la u niversidad apoya la docencia si dan el tramo de docencia tanto a una persona que cumple bien como a una que no va a clase?» (Profesor 2)

«Tenemos unas obligaciones, tenemos que hacer un trabajo y considero que todos lo deben hacer. En cierta forma, considero el trato discriminatorio. Yo dedico muchas horas a preparar y dar las clases. Si estoy bien calificado en las encuestas no es porque sea un gran comunicador –estoy convencido de esto–, es porque soy una persona que preparo mucho el trabajo e intento hacerlo bien, y eso creo que los alumnos lo agradecen.» (Profesor 1)

«La institución no apoya nada en absoluto la tarea docente. Da lo mismo un profesor que da o no da las clases, que las da

bien o las da mal. Hay quien ha hecho currículum personal, viajes, etc., a costa de las clases que no se han dado, y eso no se ha controlado. El complemento docente se da de un modo automático, o sea, a todo el mundo. Yo creo que eso es injusto. Entonces, como te lo dan, pues no doy las clases y "procura que te den el complemento de investigación. Sé serio, y ya está".» (Profesor 5)

«Tengo la impresión de que la universidad exige mucho a la docencia, al menos en cantidad, y no valora suficientemente el esfuerzo docente que algunos profesores hacen. Porque evidentemente, lo que cuenta son las publicaciones y hay como un desfase. Si verdaderamente quieren que lo que exigen de docencia los profesores lo hagan bien, tendría que haber una manera de valorarlo mejor de la que hay ahora. Porque lo que pasa muchas veces, y esto lo he visto en mis colegas, es que la gente se desilusiona.» (Profesor 15)

Por desgracia, esta falta de incentivación provoca que, en ocasiones, salgan mucho más beneficiados los que no dedican demasiado esfuerzo a las clases. Éste parece ser el caso del centro donde trabaja este profesor:

«¿Quién es la persona que vive mejor en una facultad como ésta?: la que está en ella poco, la que va a dar clases y se va. Los alumnos no le molestarán. Entonces, la persona que no crea problemas, que aprueba y que hace lo que le da la gana (siempre y cuando esté de acuerdo con los alumnos y sea "democrático"), no tiene ningún problema. Pero ahí no hay calidad docente y los alumnos aprenden poco.» (Profesor 20)

En esta situación, algunos profesores piensan que las encuestas de evaluación del profesorado resultan bastante inútiles ya que da igual que los resultados sean positivos o negativos. Son una mera información para el profesor pero, en este caso, no haría falta que fuesen realizadas de forma institucional.

En la situación actual, es difícil introducir propuestas innovadoras referentes a la mejora cualitativa de la docencia ya que los resultados son poco ventajosos para muchos profesores. Éste es sin duda, un problema que preocupa a

las universidades pero cuya solución no deja de resultar compleja. De hecho, a pesar de las quejas todo el mundo reconoce que es difícil evaluar la calidad docente. Las encuestas son un medio, pero no pueden ser el único o, al menos, deberían perfeccionarse. El tema es pues ciertamente complejo.

Además del reconocimiento institucional por la tarea realizada, existe también el problema de no saber muy bien cuáles son los verdaderos propósitos formativos de la universidad actual. Éstos resultan ser bastante borrosos. Parece predominante la tendencia a reforzar la orientación profesionalizadora de los estudios universitarios. Sin embargo, esta tendencia no siempre resulta clara y no necesariamente es aplicable a todos los estudios de forma homogénea. Encontramos alguna crítica sobre esta situación:

«Lo primero que hay que plantearse es qué se pretende con la universidad. Para mí, hay dos modelos extremos: un modelo es que la universidad sea un lugar en el que se dé "culturita", un poco más de cultura que en el bachillerato. Otro modelo es que la universidad forme profesionales. Ahora me da la impresión de que estamos en una fase en donde conviven ambas cosas a la vez, y las dos no pueden ser.» (Profesor 8)

Sugerencias para incentivar la docencia

Para atacar la falta de incentivos en la docencia hay quien propone la necesidad de un mayor control. Un profesor lo expresa de la siguiente forma:

«Creo que hay que potenciar mecanismos de control. Si no, al final todo se degrada pues tienes las mismas ventajas y, al mismo tiempo, pues otro profesor está desarrollando otras actividades en ese tiempo que tú dedicas a la actividad fundamental para la que te han contratado.» (Profesor 5)

Sin embargo, el uso de medidas de control no necesariamente conduciría a una mejora de la calidad docente. Aseguraría que las clases se dan, lo cual en algunos casos

es importante. Pero poco más. En este sentido, la mayor parte de las propuestas se dirigen hacia la mejora de las condiciones en que deben darse las clases. En concreto, se hace referencia al número de horas de docencia, las condiciones materiales de las aulas y, sobre todo, el número de alumnos.

Sobre los dos primeros aspectos otro profesor afirma:

«El número de horas que se exige a los profesores aquí en España me parece un error garrafal y demasiado elevado. Si se toma en serio la docencia, cuidado, porque ir a dar la clase sin planificarla y prepararla, no te roba energía. Pero si la tomas en serio... Dar tantas horas es una bestialidad, totalmente erróneo...

A nivel material, de aulario, es insuficiente. Ese tema deja bastante que desear. Cuando utilizaba micros el primer año, la mitad no funcionaba, oía al profesor del aula de al lado..., en la sala de vídeo cada vez que un alumno va al lavabo oyes la cadena del retrete... Es tan espantoso que te ríes, porque no puedes hacer otra cosa. Pero esto para la calidad de la enseñanza es bastante nefasto.» (Profesor 15)

La cantidad de alumnos por clase es una queja constante entre el profesorado. La mayoría de los profesores entrevistados dan clases a grupos numerosos (de más de 100 alumnos). Por este motivo, la queja es realmente justificada. Sin embargo, también hay quien teniendo grupos de 30 o 40 alumnos se queja por no poder utilizar el tipo de metodología que desearía. El tema es complejo. ¿Asegura la reducción del número de alumnos un cambio metodológico, una mejora de la calidad docente? Creemos que no. Es una condición necesaria pero no suficiente. Dar clases a un grupo más reducido de alumnos facilita la utilización de metodologías más participativas pero resulta difícil llevarlas a cabo en una clase con 200 alumnos. No obstante hay que saber qué hacer y cómo hacerlo. Un profesor ejemplifica muy bien este problema:

«Existe el tópico de que si las clases fuesen reducidas, la dinámica de la enseñanza sería diferente. Lo que sí es cierto es que puedes llegar a un diálogo mucho más abierto, pero en el fondo

(y esta es para mí la gran paradoja docente) la metodología a utilizar es la misma.» (Profesor 2)

5. LOS ALUMNOS

En el contexto de la entrevista realizada, el apartado sobre los alumnos no era el que más preguntas tenía. A pesar de ello, nos ha sorprendido lo relativamente rápido que los profesores han pasado por el tema. De hecho, hubo bastantes que parecieron sorprendidos porque nosotras les preguntáramos por sus alumnos. Estaban tan centrados en su propia labor, que hablaban largo y tendido de ellos mismos y de su contexto de trabajo, y también de los alumnos, pero en función de sus propias preocupaciones discursivas y didácticas.

Posteriormente, al analizar las transcripciones también nos ha sorprendido la coincidencia entre opiniones, no hay diferencias relativas entre departamentos o centros.

Lo que los profesores nos dijeron acerca de los alumnos puede resumirse en dos aspectos. El primero de ellos corresponde a la descripción de los alumnos, cómo son o cómo los ven. El segundo se refiere a lo que piensan que es un buen alumno.

Mis alumnos son...

Bastantes profesores coinciden en esto: los alumnos son *jóvenes*. Con esta etiqueta, expresan tanto una obviedad, la edad de los alumnos, como un sentimiento de distancia, casi de desconocimiento: es que ellos mismos no son tan jóvenes. Prueba de ello es que en todas las respuestas, a veces de manera muy explícita, los profesores contraponen su propia etapa como alumnos, que por cierto no es siempre tan lejana, con sus jóvenes alumnos actuales.

Bajo esta comparación genérica, sus alumnos aparecen revestidos de rasgos diversos, unos negativos, otros positi-

vos. Respecto a las características negativas, la gama es amplia. Los alumnos son, tomados en su conjunto y agrupando las descripciones:

- Tímidos, avergonzados, poco participativos, apáticos.
- Poco autónomos, pasivos, conformistas, enseguida se vuelven dogmáticos.
- Despistados acerca de la dinámica universitaria.
- Inmaduros, infantiles, con ideas románticas sobre los estudios.
- Estudian poco, no llevan las cosas al día.
- Poco curiosos intelectualmente, socialmente.
- Competitivos, individualistas.
- Poco formados, de nivel académico y cultural bajo.
- Van a aprobar, no a estudiar y aprender, con poco interés por saber.

Por lo que se ve, no constituyen el auditorio, el público o los destinatarios perfectos para los esforzados trabajos de los profesores. Resultan, curiosamente, inmaduros en lo personal y académico, interlocutores poco formados, intelectos adormecidos o irresponsables. Más de un profesor ha expresado que *cuando él era alumno las cosas iban mejor*. Con todo ello, los profesores expresan una expectativa quizá demasiado alta sobre los sujetos que tienen delante cuando dan clase. En cualquier caso, la mayoría señala que el alumnado universitario constituye una realidad poco favorable.

Sin embargo, no dejamos de encontrar algunas opiniones de signo contrario, a veces mezcladas contradictoriamente con las anteriores. En este caso, los alumnos son descritos como:

- Trabajadores, esforzados.
- Conscientes, responsables.

Como se ve, escasas valoraciones positivas. Matizando más, varios profesores han señalado diferencias entre alumnos de mañana y de noche. Los primeros descritos como más jóvenes e inmaduros, los segundos, mayores,

con más interés y formación aunque con menos tiempo para el estudio.

En conjunto, hemos sacado la impresión de que la pregunta sobre sus alumnos no ha sido una pregunta estimulante. Los profesores han respondido un poco por obligación, a contrapelo.

Un buen alumno es...

Por tanto, algo más de interés han mostrado al preguntarles por el alumno ideal, el alumno satisfactorio. He aquí los rasgos del mismo:

El buen alumno

- Hace bien los exámenes, sigue bien los cursos.
- Ama el estudio, estudia con independencia de las notas.
- Reflexiona, se implica con lo que aprende.
- Usa la biblioteca, asiste a clase.
- Muestra espíritu crítico, se cuestiona lo que le dices.
- Participa, pregunta, consulta al profesor.
- Quiere entender, no se obsesiona con tomar apuntes.
- Pide más lecturas, es curioso, trabaja más allá de mínimos.
- Hace buenas preguntas, difíciles, que te hacen dudar.
- Motivado, tiene ilusión.
- Tiene iniciativa.
- Maduro.
- Abierto, sin miedo a preguntar.
- Con criterio propio.
- Con valores humanos: coopera, participa.
- Interesado por temas culturales y sociales.

Como modelo ideal, idealizado, el buen alumno es un dechado de cualidades académicas y personales. Sobre todo predominan los rasgos académicos que tienen que ver con su participación en el juego académico: buen alumno es el que juega a eso, a fondo. Eso conduce a que a sus alumnos reales, tan de carne y hueso y tan jóvenes,

muchos profesores parezcan verles como entorpecedores o que pueden cuestionar ese juego en que ellos creen.

Habría que preguntar a los alumnos si desean que se les enseñen las bondades de dicho juego, que, por otra parte, una escolaridad aplastante apenas les ha permitido jugar hasta llegar a la universidad. Y quizás el profesor tenga que ganarse a los alumnos, a unos cuantos al menos, y no querer que de entrada sean como profesores, tan amantes del saber, tan deseosos de descubrir, de enseñar, de mostrar y explicar.

La distinción de rasgos personales y rasgos académicos en los alumnos es para algunos profesores suficientemente importante como para matizar entre «buenos alumnos» y «alumnos interesantes», éstos menos académicos:

«He tenido alumnos majísimos, y reconozco que tengo debilidad por esos alumnos que enseguida van más allá de la asignatura y preguntan y dicen: "mira, mira lo que he encontrado en el periódico...", o bien: "¿recuerdas aquella obra de teatro que mencionaste...?" Unos cuantos alumnos de este tipo son lo que nos gustaría tener en cada clase. Esos alumnos que *están vivos*...

Y después está el buen alumno, un tipo más gris para entendernos, pero que es una persona eficiente, una persona que trabaja bien, que asimila y aporta cosas personales, aun cuando no sea una persona tan lanzada ni tan mundana.» (Profesora 23)

Otros distinguen entre las cualidades para la academia y las cualidades para la vida:

«Para mí un buen alumno es una persona que va sacando bien los cursos y que se integra de alguna manera en la vida del departamento, por ejemplo siendo representante en el consejo de departamento, y que ves que tiene una motivación y que, además, ves que es una persona que vive su vida. Porque una persona unidimensional y que sólo se dedique al estudio, francamente, más que un buen alumno yo diría que es un desgraciado.» (Profesor 1)

«Pienso que hay que valorar la inteligencia en su justa medida. Hay que contar también con el esfuerzo personal, con el

interés de la gente... En una materia que en buena parte es una disciplina social, también interesa mucho considerar los valores humanos de las personas. Entonces, para mí un buen alumno es el que conjuga un poco de cada de todo esto.» (Profesora 21)

En cuanto a las relaciones con los alumnos, los profesores hablan de vínculos fundamentalmente académicos. Y casi todos indican que, a pesar de las descripciones negativas que antes veíamos, mantienen relaciones satisfactorias y cordiales con sus alumnos en la clase o en horas de despacho, pero raramente en otros entornos, como en el bar tomando un café.

Muchos hablan de *distancia*, como algo natural, inevitable. Pero algunos recuerdan aún su etapa como alumnos y aplican lo que entonces aprendieron:

«Yo creo que me llevo muy bien con los alumnos y eso no se sabe muy bien por qué funciona. A mí me funciona bien y lo utilizo para, por ejemplo, que se atrevan a preguntar en clase. Yo creo que también es un elemento importante acordarse de cuando uno era alumno. Éste es un poco el criterio que me guía: mantener el recuerdo de cuando asistía a clase. En mi caso fue un salto muy rápido desde abajo hasta arriba en la tarima, no me cuesta nada acordarme.» (Profesor 12)

Acordarse es pues importante, porque seguramente cuando uno era alumno, o alumna, tan joven, no era precisamente aquel alumno o aquella alumna que los profesores querían tener. Pensar además en cómo pasó a profesor, o profesora, cómo se vio situado al otro lado, cómo ello le obligó a cambiar su relación con el conocimiento, con sus compañeros, con la institución, no sería poca ayuda, como dice este profesor, para facilitar que los alumnos estuvieran realmente en clase, y en la universidad, con algunas de esas virtudes tan deseadas.

Decíamos que nos sorprendió la imagen que tienen los profesores sobre sus alumnos. En cada entrevista nos dábamos cuenta de que este era un tema que no interesaba demasiado al profesor. No se sentían demasiado cómodos. De hecho, mediante nuestras preguntas lo que buscába-

mos era una descripción de los alumnos, y en cambio nos encontrábamos con una valoración de los mismos. ¿Será que la evaluación está siempre asociada a los alumnos? ¿O simplemente que las preguntas sobre los alumnos venían después de las preguntas sobre el tema de la evaluación? Aquí tan sólo podemos hacer algunas conjeturas, no lo sabemos.

Lo cierto es que los profesores nos han hablado de lo que sus alumnos *no son*, con relación a un ideal, más que de cómo son realmente. Este alumno ideal es aquel que le exige, que le ayuda a aprender más. A los profesores entrevistados les agrada la docencia y mantienen una buena comunicación con sus alumnos pero les gustaría encontrar alumnos que les ayudaran a avanzar, a incrementar su propio saber. Querrían tener un auditorio más exigente, con ideas, iniciativa, preguntas inteligentes.

Desde luego, en el juego de la enseñanza el protagonista es el profesor. Pero en el juego del aprendizaje, el protagonista es el alumno, no hay que olvidarlo. Entonces, habrá que pensar más en el reparto de papeles: esta es una obra que necesita los dos tipos de protagonistas.

LO QUE QUEDA POR DECIR: DUDAS, JUSTIFICACIONES

Y quién no duda. Quién no tiene sus momentos de incertidumbre, de desánimo o de inseguridad. Ser profesor es ser varias cosas, entre ellas, ya lo vimos, exponerse, mostrarse. Tiene su atractivo, pero sus dificultades y sus riesgos, como todo. Los protagonistas de este libro no dejaron de expresar sus vacilaciones, sus inquietudes, sus lagunas de conocimiento sobre el oficio que practican, la profesión que desempeñan.

Pero nosotras hemos evitado la disección. Lo nuestro ha ido surgiendo más de una actitud positiva que de objetivos de descomposición analítica. Puesto que habían sido bien valorados –con todos los reparos que la evaluación utilizada pueda comportar–, puesto que fueron seleccionados por este motivo, puesto que nosotras conversamos con ellos esperando lo mejor, lo más interesante, con la mejor disposición, la respuesta que hemos encontrado, las palabras que nos han dado, han sido a menudo interesantes, apasionadas.

Decíamos en la introducción a este trabajo que no teníamos intención de elaborar un informe objetivo, un reflejo distanciado y normativizado de los datos.

Por el contrario, nuestra línea de trabajo apuesta inevitablemente por la cercanía personal, la expresión de la subjetividad, y precisamente por ello no puede concluir con el establecimiento de normas válidas para todos.

No obstante, la reflexión de estas personas sobre su práctica es, como en cualquier otro campo, una herra-

mienta muy valiosa para la mejora profesional. En definitiva, éste ha sido un trabajo, aplicado en el contexto universitario, próximo a una línea de investigación práctica del currículum (Angulo y Blanco, 1994). En esta línea, se considera al profesor un profesional autónomo, cuya competencia depende de la calidad de sus procesos reflexivos y de interpretación acerca de las situaciones en que opera. Para los profesores de nuestro estudio, el problema profesional fundamental es *enseñar*, lo que incluye planteamientos sobre el qué, el porqué, el para qué, a quién, dónde, cuándo, y de qué manera. Dicho de otra manera, un buen profesor en este planteamiento es un estratega, es decir, tiene unos objetivos claros, pero es capaz de modificar su curso de acción en función de los datos reales con los que tiene que trabajar.

En este sentido, una de las cuestiones más importantes que ha quedado pendiente de aclarar es si los objetivos del profesor se ajustan o no a las opciones institucionales, dado que pueden estar en juego distintas concepciones de lo que es la universidad y su relación con el conocimiento y la sociedad.

Sin perder de vista estas cuestiones, otro aspecto a investigar sería saber qué metodologías son más adecuadas para que los alumnos aprendan, lo cual sería motivo suficiente para una monografía diferente a la realizada.

Aquí hemos recogido las reflexiones de los profesores, pero no hemos entrado en las aulas. Es pues, si se quiere, un trabajo ampliable. En cualquier caso, y por llevar el asunto a un terreno pedagógico, un profesor se hace de muchas maneras, entre otras, explicándose a los demás profesores, hablando con ellos. Puede que las entrevistas, o algunos momentos de las mismas, hayan también servido para esto. Desde luego, así ha sido para nosotras como interrogadoras y oyentes.

Lo que hemos oído y procurado recoger en este estudio han sido veinticuatro voces, además de las dos nuestras. Y lo que hemos querido siempre, desde que iniciamos este proyecto hasta concluirlo, es permitir el encuentro de tantas arias –¿o más bien solos en conversación?– en un concierto general.

Quien más, quien menos, podrá sentir que aquí no se le deja del todo cantar su propia canción (y hablando de canciones, sabíamos que al hacer este libro íbamos también componiendo la nuestra). Pero al menos lo que desearíamos es haber encontrado una cierta armonía, no desde la uniformidad, sino en la cooperación.

Y es que claro, hay diferencias, pero también notas comunes.

Entre las notas comunes hemos destacado en numerosas ocasiones el entusiasmo de estos 24 profesores por la práctica de su profesión. En este sentido, pensamos que desempeñar la profesión que a uno le gusta es un aspecto muy importante para dedicarse con interés a la enseñanza, pero no es una condición que determine completamente a un buen profesor.

Bastantes personas han llegado a la universidad movidas por un interés predominantemente investigador, la docencia no les atrae de forma especial; eso no significa que no puedan hacerlo bien. No necesariamente es una cuestión vocacional. Es una cuestión de actitud o, quizás mejor, de dedicación.

Hemos expresado desde diversas ópticas cómo la docencia ha sido, y es, el pariente pobre en la universidad. Si iniciamos este trabajo es precisamente porque estábamos seguras de ello y, ahora, al finalizarlo, estamos todavía más convencidas.

Los profesores universitarios podemos intercambiar los resultados de nuestras investigaciones a través de las publicaciones y, de forma mucho más directa, participando en congresos, seminarios, jornadas, etc. Pero, ¿dónde podemos hablar sobre la enseñanza? La enseñanza es un tema más privado, más cotidiano. Se comenta entre pasillos, tomando un café en el bar de la Facultad. No hay otras posibilidades, no hay lugares comunes como en el caso de la investigación. Este hecho ha quedado bien patente durante las entrevistas mantenidas. Los profesores, al principio, manifestaban no tener mucho que aportar. Posiblemente por nuestra condición de profesoras de la Facultad de Pedagogía, veían nuestra intervención como algo mucho más relacionado con una evaluación, con un

juzgar su trabajo. Sin embargo, cuando ya quedaba claro que ésa no era nuestra intención, había muchas cosas que decir. Los profesores manifestaban lo extraño que resultaba hablar sobre el tema más allá de las fronteras del propio departamento y tenían ganas de hacerlo. Nosotras por nuestro papel de «investigadoras» no podíamos intervenir, dialogar abiertamente. Reprimirnos, no opinar, nos costaba mucho esfuerzo. También teníamos ganas de comunicarnos. Ahora hemos tenido la oportunidad de hacerlo a través de las palabras de estos 24 colegas.

Esta necesidad de saber qué piensan los compañeros, de conocer cómo lo hacen los demás o qué hacen cuando están en circunstancias parecidas a las nuestras, se traduce en el interés que muestran muchos de nuestros compañeros acerca de nuestro trabajo. Al principio nos sorprendía, hoy podemos concluir que realmente necesitamos hablar más sobre la docencia, precisamos encontrar situaciones para poder comunicarnos y esperamos que en el futuro puedan abrirse vías de diálogo que nos ayuden a todos a mejorar.

PERLAS

«Cada uno es como es, y tiene que aprovechar sus peculiaridades.»

«No tengo ningún método riguroso de docencia. Como mucha gente, lo que he hecho ha sido por ensayo y error, intentando escuchar.»

«Yo creo que la universidad está un poco dentro del mismo profesor; es decir, si tú eres optimista y positivo por naturaleza, lo que te rodea será más o menos positivo, aunque a veces ocurra un holocausto.»

«Es uno de los pocos trabajos en que eres tu propio jefe. Conozco a muy pocos amigos, compañeros y familiares que se lleven el trabajo a casa durante el fin de semana... Realmente, haces una media y dices: "eres amo y señor de tu tiempo". Eso es muy importante.»

«Es fundamental que te guste la profesión, esto es un tópico, pero es así para mí. O te gusta dar clase, o déjalo correr.»

«Yo aún soy de aquellos (supongo que sólo quedamos dos o tres) que creemos que la educación tiene una cierta capacidad transformadora en el día a día.»

«A veces, pienso: hoy te ha salido brillante, lástima no tener una grabadora a mano para grabar eso que ha sido tan bueno y que no acabo de volverlo a reconstruir.»

«Y eso que muchas asignaturas de Letras tenemos: ¿dónde acaba la asignatura y dónde comienza el espacio personal de cada uno?»

«Yo creo que la motivación es un elemento importantísimo. Hay días en que vas con mal humor... y al cabo de cinco minutos ya se te ha ido.»

«Si eres una persona que tiene clase prácticamente a diario, y de vez en cuando también tienes prácticas y alguna cosa de gestión, y quieres además mantener un nivel alto de investigación, es a base de dedicarle más horas que un reloj.»

«Hablas con alguno y te dice: busca un trabajo paralelo afuera, dando conferencias, dedicándote a tus cosas.»

«En cualquier oficio, si uno va trabajando y va analizando lo que hace bien y lo que hace mal y va limpiando, irá mejorando. Si sólo trabaja y no hace balance de lo que ha hecho, por muchos años que pasen seguirá siempre igual. Pero esto no es distinto de otras profesiones.»

«Me parece un error fundamental que la universidad, la institución, provoque este tipo de actitudes, digamos, cínicas, de tipo "yo publico, yo hago mis cosas, y la docencia, lo mínimo".»

«Para los profesores es difícil sentirse muy motivados por la docencia, porque ya puedes recibir cartas que te digan que muy bien..., pero cuando llegas a una clase con 150 o 200 personas, tienes realmente la sensación de que allí se dan unas limitaciones muy claras.»

«Al profesor novel, meterlo en un aula con 260 es matarlo.»

«A mí, una de las cosas que más me preocupan del nuevo plan de estudios es que no aparece la posibilidad de evaluación intermedia.»

«Si no veo que se mueven, no me va; si se mueven, sí, creo que he conseguido lo que quería. Y provocar, provocar que piensen, provocar que se muevan, ¿no?»

«Y además yo se lo digo: esta teoría no me la creo, pero os la tenéis que aprender porque es la que se conoce más, la que más se domina, y lo que no acepto es el desprecio ignorante de las cosas.»

«Hay unas horas de visita que no sirven absolutamente para nada. Todos tienen clase a esas horas, las pongan cuando las pongan. Quien no tiene clase aquí, tiene clase de inglés, y si no, te dirán que por la tarde no, que ellos hacen horario de mañanas.»

«Un buen alumno es un alumno que te hace preguntas que te hacen dudar.»

«A veces, ese presunto buen alumno, que está muy adaptado a los exámenes, a responder, no es tan buen alumno como uno creía.»

«Todo el mundo debería tener, cuando nace, una especie de papeleta que dijese: "Usted puede estudiar hasta COU cuando quiera; si quiere estudiar a los 40 años, el Estado, o quien sea, le pondrá los medios para poder estudiar hasta COU, pero cuando usted quiera estudiar."»

«Yo era un *pinta*, pero un pinta de los que controlaba y conseguía. Ahora a algunos alumnos se les hace una bola, tienen muchas asignaturas y están desesperados.»

«Una vez que el alumno llega a la universidad, si está motivado aprende lo que quieras tú. El problema es motivarles.»

«Un buen alumno... tendría que ser como un *frankenstein*, es decir, un trozo de cada.»

«Yo creo que una buena clase, lo máximo, sería aquella en la cual la preocupación de todos fuera realmente enseñar y aprender.»

«La esencia de una persona que quiere que el otro aprenda, es obligarlo a pensar. Es que no hay más.»

La frase más oída

«A mí me gusta. Me lo paso bien dando clases, me gusta la docencia.»

ANEXO

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES

1. Procedimientos

- ¿Nos podrías describir una situación de clase normal, en un día normal?
- ¿Cuándo sales satisfecho de una clase? ¿De qué depende?
- Entonces, ¿qué sería para ti una buena clase?
- En cuanto a la metodología, ¿cómo sueles organizar la clase?
- ¿Qué recursos de apoyo utilizas preferentemente (pizarra, retroproyector, vídeo...)?
- ¿Utilizas algún manual? ¿Qué tipo de lecturas propones?
- ¿Cómo regulas las intervenciones de los alumnos?
- En cuanto al seguimiento de los alumnos fuera de horas clase, ¿tienes establecido algún sistema?

2. Contenidos

- ¿Cómo decides los contenidos del programa de la asignatura, en cuanto a su selección, organización, etc.?
- ¿En qué criterios te basas para seleccionarlos, organizarlos...?

- ¿Qué es lo que hace que modifiques el programa de la asignatura?
- ¿Cómo preparas las clases? ¿Tienes algún sistema habitual (día a día, antes de empezar el curso, etc.)?
- ¿Das a conocer la programación (temas y tiempos) previamente a los alumnos?

3. Evaluación

- ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación en tu asignatura?
- ¿Cuáles son estos criterios de evaluación?
- ¿Cuál es el sistema de evaluación?
- ¿Has observado tendencias en tus formas de puntuar y cambios a lo largo del tiempo?
- ¿Cómo das las notas a los alumnos?
- ¿Estableces horario de consulta?
- Si suspenden muchos, ¿qué pasa?
- ¿Conocen los alumnos desde el principio el sistema de evaluación?
- Previamente al examen, ¿hacen los alumnos algún tipo de entrenamiento?

4. Alumnos

- ¿Cómo son tus alumnos? ¿Qué imagen tienes de ellos?
- ¿Ha cambiado esta imagen con el tiempo? ¿Por qué crees que es así?
- ¿Qué es un buen alumno para ti?
- ¿Tomas café con los alumnos?

5. Valoración del contexto

- ¿Tu entorno de trabajo te permite compartir tus experiencias como docente?
- ¿Hablas con tus compañeros sobre el tema?

- Sobre el apoyo institucional de la universidad a tu trabajo docente ¿qué nos puedes decir?

6. Recapitulación

- ¿Puedes hacer un balance de la satisfacción personal que encuentras en tu trabajo docente?
- ¿Qué te motiva aún en la enseñanza?
- Dentro de todo ello, ¿cómo vives la doble función docente e investigadora?
- Haciendo un balance como profesor de la trayectoria formativa que nos has descrito, ¿qué ventajas e inconvenientes nos puedes señalar?
- ¿Tienes algunas ideas o propuestas sobre la formación de los nuevos profesores?
- ¿Cómo enfocas el futuro?
- Y ya que te lo hemos preguntado sobre la clase y el alumno, ¿cómo definirías a un buen profesor?
- ¿Quieres añadir alguna cosa, insistir en algún aspecto, o introducir alguna cuestión que no haya salido durante la entrevista?

III PARTE **UNA DÉCADA DESPUÉS...**

En 1995 se publicó el libro *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, pero el trabajo se había empezado a proyectar en 1993 y las entrevistas fueron realizadas al año siguiente. Por este motivo, casi se cumplen diez años de nuestras primeras inquietudes respecto al tema. Desde entonces, hemos seguido interesadas en la docencia manteniendo nuestra doble condición de profesoras e investigadoras. Durante este tiempo hemos ido ahondando en muchos de los aspectos que aparecieron en este primer estudio y se han ido elaborando nuevas actividades y estudios. Por ejemplo, desde 1996 se ha mantenido una web sobre docencia universitaria y un foro de debate sobre el tema bajo el proyecto de la Universidad de Barcelona denominado «Foro de Docencia Universitaria» (http://www.ub.es/forum/info.htm) y más recientemente, se ha iniciado una investigación que pretende dar continuidad a este primer trabajo pero dando una visión desde el alumnado denominada *Ser estudiante: palabras sobre los aprendizajes universitarios*.

Cuando nos propusieron publicar de nuevo el libro tuvimos claro que el texto central no era modificable ni actualizable ya que en él se daba voz a un grupo de profesores que reflexionan sobre su práctica docente y nosotras nos manteníamos detrás de ellos. Nuestras opiniones y visiones no aparecen de una forma directa. Por este motivo, en la revisión y actualización para este libro hemos mantenido el texto original. Transcurridos estos años ha sido

muy interesante enfrentarse de nuevo con el texto y, aunque muchos de los aspectos que aparecen en el estudio siguen teniendo validez, nos parece que se hace necesario ir más allá del contexto-clase en el que habíamos situado el libro y realizar una reflexión más amplia sobre los cambios que hemos ido viviendo y observando a lo largo de esta década. Para ello, nos centraremos en los aspectos relativos a la identidad del profesor universitario, los cambios con los que se enfrenta la Universidad en la actualidad, el papel de las tecnologías en la vida universitaria, la construcción del conocimiento, la función de los estudiantes y la formación del profesorado universitario.

La identidad del profesor universitario

El gusto por la enseñanza no es tan generalizado en la universidad como el que pueda desprenderse de los profesores de nuestro estudio. Todos ellos, como puede percibirse en el texto, viven la docencia como una parte importante de su vida y «ser profesor» forma parte de su identidad profesional.

Bajo la expresión «identidad profesional», podemos encontrar diferentes ideas que hacen referencia a la noción de permanencia, a la constancia, la unidad y el reconocimiento de uno mismo. La noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la visión social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente.

Los profesores universitarios trabajamos en lugares, departamentos diferentes, compartimos conocimientos y ámbitos disciplinares muy variados y, sin embargo, existen una serie de aspectos que nos identifican, que nos asemejan y que crean una cierta homogeneidad corporativa.

La mayoría de las personas que se inician en la vida académica como profesores o como becarios de investigación tienen una característica común: el gusto por el

aprendizaje, el estudio, la investigación. Pocos lugares, aparte de la universidad, permiten desarrollar una vida profesional ligada a aspectos autoformativos y el atractivo que inicialmente tiene la academia es precisamente el de ser un lugar para continuar aprendiendo. Por ello, no es de extrañar que desde muchas áreas el profesor no se identifique inicialmente como profesor, como docente, sino como físico, médico, biólogo, etc. La docencia viene a ser una obligación que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad pero no es, en muchos casos, el aspecto que atrae y por el cual las personas entran a trabajar en los departamentos.

El problema de la identidad del profesor universitario como docente viene, además, apoyado por los criterios sociales que se han ido generando en las propias universidades. Como ya es sabido, el respeto profesional viene dado por criterios de evaluación externos relativos a la investigación e incluso a la gestión universitaria y no tanto por el compromiso con la enseñanza. Por este motivo, la reflexión y preocupación sobre la docencia, sobre cómo comunicar el conocimiento y sobre los medios más adecuados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes quedan relegados en un segundo plano. El lugar alcanzado a través de la investigación es el que permite legitimar también las otras prácticas (la docencia y la gestión) ya que es la práctica dominante. Por ello, «la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar»[3] (A. Gewerc, 1999, p.11). Quizá sea ésta una de las razones por las que la docencia lleva el sino de ser una «carga» y las tareas no docentes nos «liberan» de la docencia. El profesorado cada vez se muestra más sensible a reclamar una «liberación» de la docencia para realizar otras actividades que resultan mucho más atractivas o, por lo menos, menos costosas.

3. «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional». *Enseñanza*, vol. 14, 1999.

La identidad del profesor universitario también tiene mucho que ver con las formas de concebir la enseñanza y con el paso del tiempo. En este sentido, tal y como ampliaremos más adelante, consideramos que hay importantes diferencias entre los profesores noveles y los expertos. Aunque en todos los casos se considera que la enseñanza está fundamentalmente centrada en los contenidos, en el saber propio de la disciplina, los profesores cuando empiezan están especialmente centrados en la materia. La preocupación básica es mostrarse «fuerte» en los contenidos que se tratan, ser capaz de responder a las preguntas de los estudiantes y, al principio, se hace difícil controlar o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido. A este estado inicial se añade el hecho de que está ampliamente extendida la idea de que la comunicación de esos contenidos –la enseñanza– depende mucho de las características personales de cada uno. En definitiva, es muy frecuente tener una visión «artesanal» de la docencia (Zabalza, 2001). Por ello, la profesionalización del docente que se da en otros niveles educativos es muy escasa en el ámbito universitario aunque la situación está cambiando y las universidades están empezándose a preocupar por la formación del profesorado.

La universidad y la educación superior: cambios y dificultades

La realidad actual muestra que las universidades se van interesando crecientemente por la calidad de la docencia y por la formación de sus profesores. Esto tiene que ver con el hecho de que las relaciones entre la sociedad, la cultura y la universidad han ido cambiando a lo largo de estos años.

En su origen, las universidades fueron el lugar donde nacían y se generaban las principales aportaciones a la ciencia y la cultura. Durante muchos años la universidad se ha constituido como el espacio dedicado al saber, ha tenido el monopolio de la transmisión del conocimiento del más alto nivel a la sociedad. Durante el último siglo, han convivido distintos modelos de universidad. Desde los mo-

delos centrados en la especialización de los conocimientos hasta los que se han decantado por proporcionar unos conocimientos y una formación más generalista. No obstante, en todos ellos la universidad ha sido una institución que ha continuado teniendo una importante influencia sobre el desarrollo del conocimiento.

Sin embargo, este hecho ha cambiado de forma notable. Como afirma R. Barnett, «la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad».[4] La universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto. El conocimiento no sólo se ha expandido a organizaciones externas a la institución universitaria, sino que la misma educación superior se está desarrollando también fuera de ella.

La sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad. La sociedad está estableciendo su propia definición de conocimiento y está imponiendo y determinando las formas de conocimiento que desea. El lenguaje actual es buena prueba de ello. Se habla de competencias, capacidades, créditos, aprendizajes basados en problemas, en casos, etc.

Contrasta mucho el lenguaje que se está imponiendo en las universidades actuales –nuevos centros de educación postsecundaria masificada como señala Quintanilla (1995)–[5] con, por ejemplo, las condiciones de «soledad» y «libertad» que en 1810 Von Humboldt preconizaba para la universidad de Berlín (un modelo elitista) de cara a la formación de los jóvenes universitarios. Ese modelo de universidad implicaba una buena dosis de desconexión de las presiones más utilitarias y pragmáticas de la sociedad, y para probar su madurez el estudiante ejercía la libertad eligiendo materias y profesores, temporalizando la propia experiencia de aprendizaje...

Las condiciones actuales son otras y quizás una de las más importantes, además del enorme aumento de estu-

4. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, 2001, p. 222.

5. Quintanilla, M. A. (1995). «Nuevas ideas para la Universidad». *Revista de Educación*, 308, pp. 131-140.

diantes y profesores, es el tiempo de formación. En los años 90, mediante la modificación de los planes de estudio las universidades españolas apostaron por reducir dicho tiempo de formación. Durante la década transcurrida hemos podido comprobar las consecuencias de ese acortamiento de las carreras y del formato cuatrimestral de los planes de estudio. En general estos cambios no son bien valorados, ya vimos salvo alguna excepción que los profesores de nuestro estudio criticaban la falta de tiempo para aprender, la parcelación atomizada de los conocimientos, su dificultad de integración por parte de los estudiantes e incluso un efecto de rebaja de nivel académico.

Esto no afecta sólo a las condiciones de trabajo de los estudiantes. Entre los profesores también ha generado inquietud.[6] Por ejemplo, en lo que afecta específicamente a las clases, ha tomado mucha importancia facilitar las reacciones favorables y la motivación de los estudiantes, pues el tiempo reducido que compartimos con ellos no nos deja conocerlos demasiado bien. Si la cuestión de la motivación siempre fue importante, ahora se ha hecho urgente. La mayoría de los profesores entrevistados en *Ser Profesor* ya señalaban diversas estrategias en este sentido. Además, vemos que el tema de los apuntes, basados en los contenidos que impartimos, aparece nuevamente como un elemento recurrente en contraste con la búsqueda de nuevas formas docentes más centradas en el trabajo de los estudiantes. La necesidad de cumplir un programa y de transmitir unos contenidos en un número limitado de clases, supone que no puede «gastarse» demasiado tiempo en reflexionar, en transitar alrededor de los temas, en promover tareas conjuntas o colaborativas alrededor de determinados proble-

6. En el momento de redactar este capítulo, está en marcha un debate (Fórum de docencia universitaria de la Universidad de Barcelona: http://www.ub.es/forum) sobre la rebaja del nivel académico en la universidad. Una parte de esta rebaja se atribuye a deficiencias previas en la formación de los estudiantes, mientras que otra se atribuye bien sea a la falta de exigencia del profesorado universitario bien sea a las reformas de los planes de estudio «a la baja» que se han ido sucediendo. En todos los casos, los profesores participantes, de diversas universidades, manifiestan su preocupación, porque este tema no se aborda colectivamente sino en forma de quejas en los pasillos. Al final de este capítulo, hemos recogido alguna de estas opiniones.

mas o casos, o en considerar el ritmo y las demandas que van apareciendo por parte de los estudiantes.

Los apuntes responden a una lógica de «menú fijo». El tiempo de aprendizaje manda, se aduce, más todavía cuando, durante la aplicación de los nuevos planes de estudio, en muchos casos no se han revisado a fondo y coordinadamente las diversas materias y los contenidos a impartir. De manera que, como resultado de esta dinámica bastante generalizada, muchos profesores nos encontramos teniendo que optar por clases magistrales. En *Ser Profesor* ya hablábamos sobre cierto prejuicio ante este tipo de clases. Creemos que el problema no son las clases magistrales en sí mismas, y siguen siendo válidas las aportaciones de estos profesores acerca de la organización de contenidos, de las formas de presentarlos, de las estrategias para motivar. El problema está en que cuando la clase magistral es la organización dominante de una asignatura o una disciplina, y cuando esto se hace dentro de un plan de estudios bastante atomizado y condensado, no es fácil que el estudiante haga propio, mediante un trabajo activo y personalizado, ese campo del saber. El estudiante simplemente se adapta a lo que le piden, pasando sin más de asignatura a asignatura sin solución de continuidad. En algunas carreras las prácticas son fundamentales para la integración de los distintos saberes. En otras muchas, el Prácticum que se ha ido estableciendo podría ser un lugar de integración, aunque deben mejorarse todavía muchos aspectos en este sentido. Pero permanece una cuestión, pues como señala Barnett,[7] «en lugar de pedirle al estudiante que satisfaga las demandas de estándares que se le presentan exteriormente, la educación superior debería concebirse como un proceso de satisfacción de demandas *internas*».

La formación presencial, las clases, no va a desaparecer sino que seguirá siendo muy importante dado el contexto de información enormemente ampliado gracias a las TICs.[8] En

7. *Op.cit.,* p. 266.

8. Todavía estamos lejos de utilizar competentemente las TICs para corregir estas cuestiones, promoviendo por ejemplo relaciones mejor personalizadas con los estudiantes y más centradas en tareas (y que nos digan cómo hacerlo cuando tenemos por ejemplo 200 alumnos).

buena medida porque siendo la universidad pública un lugar masificado, quizás las clases sean el principal lugar donde como profesores pueda darse nuestra representación de los conocimientos disponibles y nuestra función de guía. Pues los profesores no enseñamos sólo contenidos, también podemos mostrar maneras de acercarnos a ellos, de generarlos y hacerlos propios: enseñamos actitudes,[9] hacia el conocimiento, el trabajo, la sociedad. De manera que no son únicamente los contenidos de la asignatura, tampoco únicamente las demandas internas de los estudiantes o los conocimientos y actitudes ante la enseñanza de los profesores, sino la interacción entre todas estas cuestiones junto con una visión compleja de las mismas lo que podría promover procesos educativos de calidad en la universidad.

La situación actual nos obliga a un ejercicio de selección de contenidos, de contención en el desarrollo de los temas, de atención focalizada, de cierta disciplina para no desviarnos de los objetivos propuestos y, sobre todo, de mayor atención al trabajo de los estudiantes y colaborar para una mejor coordinación entre las asignaturas que componen el plan de estudios. Nos obliga a trabajar todas estas cuestiones, y además, en nuestra opinión, a reivindicar cambios que lleven a menos apresuramiento y más tiempo de formación. Universidades de calidad y también rentables de otros países del entorno europeo pueden servirnos como referente para avanzar en este sentido.

Como decíamos, hoy la universidad es una institución *de* la sociedad, y el hecho de hablar de la formación en términos como competencias, créditos, etc., cambiando el énfasis de la clase magistral al trabajo del estudiante, supone un intento de ajustarse de forma pragmática y utilitaria a la realidad social y los requerimientos del mercado laboral.

9. En una conferencia ante una audiencia de científicos en el Galileo Symposium en el año 1964 celebrada en Italia, Richard Feynmann, que recibiría el premio Nobel de Física un año después, polemizaba sobre la enseñanza de esta manera: «A propósito de conocimiento y maravillas. Mr. Bernardini dijo que no deberíamos enseñar maravillas sino conocimiento. Quizá haya una diferencia en el significado de las palabras. Yo creo que deberíamos enseñarles maravillas, y que el objetivo del conocimiento es apreciar todavía más las maravillas». Feynmann, R. (2000). *El placer de descubrir*. Barcelona, Crítica, pp. 86-87.

Pensamos que aún queda mucho por hacer en el sentido de revisar la función docente para fundamentarla mejor en el trabajo y la participación de los estudiantes en seminarios, proyectos, problemas, etc. De hecho, la mayoría de docentes, cuando se les pregunta por su trabajo, hablan sobre todo de conocimientos, de preparar las clases, y en el mejor de los casos de atender a la interacción con los estudiantes en estas clases. Los profesores de nuestro estudio son un buen ejemplo en este sentido. Por otro lado, cuando se les pregunta a los estudiantes por su trabajo de aprendizaje, suelen remitirse sobre todo a las clases y acerca de cómo «las hacen» los profesores, y sólo en ocasiones, a pesar de que domina un modelo muy centrado en las clases, podemos encontrar voces que reivindican mayores responsabilidades y participación activa en el propio aprendizaje y en la propia universidad.[10] Cambiar el énfasis de la docencia hacia el trabajo del estudiante es por lo tanto otro punto a considerar para la transformación de la universidad como institución docente. El cambio afecta a profesores y a estudiantes. A los primeros porque han de replantear su docencia –un asunto que no se resuelve meramente mediante voluntarismos– de cara a organizar oportunidades y contextos para el aprendizaje. Y a los segundos, porque han de responsabilizarse sobre su currículum y sobre su tiempo de estudio y trabajo en esos contextos.

Es la misma universidad la que se está transformando, como un lugar que, organizando el conocimiento y la investigación en ámbitos disciplinares, cosa que siempre ha hecho, está empezando a entender y valorar la formación de los estudiantes como un recorrido suficiente por ese conocimiento de cara a acrecentar sus competencias. Pero no puede desatender al desarrollo intelectual, social y personal de los estudiantes. Debe reflexionarse más sobre la institución universitaria como «una institución de

10. «*Como estudiantes lo primero que tuvimos que aprender es a desencantarnos, ya que pensamos ingenuamente que la universidad era un espacio de reflexión y argumentación de las ideas, un lugar donde realmente podías llegar a aprender aquello que te interesaba. El desencanto llegó pronto y entendimos que la tarea seguía siendo, más que nunca, someterse a la disciplina de la evaluación.*» Daniel López Gómez: «La voz del estudiante», *Archipiélago*, nº 38, 1999, pp. 99-101.

masas, que debe cumplir en nuestra sociedad una función de socialización equivalente a la que la escuela primaria cumplía en la sociedad de hace sesenta años» (Quintanilla, 1995, 135). Este tipo de función alfabetizadora, en sentido amplio, de la universidad, esta cultura general como se suele decir, gravita sobre el trabajo del profesorado que no sabe qué hacer con su función educadora ni, en consecuencia, con su planteamiento docente frente a las demandas pragmáticas a menudo inmediatas y perfectamente legítimas, como decíamos, de los estudiantes y de la sociedad.

Las universidades compiten entre sí, y por el reparto de la financiación pública sobre la base de criterios de productividad. A pesar de las legítimas demandas sociales de tipo pragmático a las que la universidad debe responder, ésta puede y debe seguir siendo un lugar para reflexionar, e incluso para contribuir críticamente a la mejora de la sociedad. Entre otras cosas porque «reflexionar» es en realidad algo muy práctico, también para el futuro ejercicio profesional de los licenciados. En las sociedades de la información y del mercado global hay que evitar un riesgo: que en la universidad se reduzca la experiencia cultural, que incluye conocimiento y reflexión (y tiempo para ambas cosas), a formación de profesionales adaptados a las demandas de mercado, y que esta formación, bajo una aceptación acrítica de la mentalidad productivista, se entienda a base de un consumo predigerido y masivo de procedimientos y productos de conocimiento que responden a prácticas e ideologías poco cuestionadas. Adquirir conocimientos no equivale a un pasivo engorde de supuestos cerebros concebidos como bases de datos o como programas expertos ignorantes de su contexto de creación.

A menudo las aulas universitarias son un ejemplo vivo de ignorancia pedagógica o didáctica. A menudo los estudiantes son únicamente el más o menos paciente y pasivo público de un orador más o menos interesado en su conferencia. Sin embargo, cuando llegan a la universidad los estudiantes traen un bagaje de conocimientos y supuestos culturales previamente interiorizados que deben encon-

trar su lugar para la explicitación y la reflexión, pues es desde tales supuestos que aprenderán y, modificados o no, ejercerán en el futuro su trabajo profesional. De manera que, con un panorama regido por la urgencia de la productividad, nos encontramos con una dificultad: mantener la idea de una universidad que no sólo forme profesionales adaptados y competentes, sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias. Personas cultas y capaces de seguir cultivándose.

No hay que olvidar que a menudo el conocimiento anda entre Pinto y Valdemoro, sirviendo a veces al poder y a veces a la emancipación de las personas. Los profesores, en tanto investigadores y transmisores de conocimiento, nos enfrentamos tarde o temprano a decisiones sobre estos asuntos. De todas maneras, como decíamos, hace ya bastantes años que no vemos contextos adecuados para plantear estas cuestiones, porque parece que desde criterios de urgencia y competitividad la universidad ha de adoptar un papel tecnocrático, pretendidamente neutro respecto al saber, y meramente instrumental respecto al mercado laboral. El crecimiento espectacular del número de alumnos y consecuentemente de profesores durante la última década ha contribuido a cambiar en buena medida las relaciones internas de poder en la institución, y todo ello hace que en este momento el problema sea compatibilizar democracia, eficacia y calidad.

La universidad tiene pues un reto importante ya que, a pesar de las múltiples presiones sociales, no puede convertirse únicamente en un instrumento al servicio de la economía, al servicio de la demanda. No puede proporcionar únicamente saber útil al mercado. El académico debería también seguir interesado por la consistencia y solidez de sus afirmaciones sea cual sea el interés inmediato que tenga su aplicación. Y los profesores han de fomentar en sus estudiantes la competencia operacional que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad.

Hace ya bastantes años que un profesor, José Luis Aranguren, señalaba que «la primera condición para que

la Universidad sobreviva como tal... es que se torne implacablemente analítica y crítica».[11] Algunos, por ejemplo Emilio Lledó,[12] al describir la universidad humboldtiana traen a la memoria una idea muy conveniente para los cambios que se avecinan: el profesor como *acompañante* del proceso de aprendizaje del alumno, donde «la clase [...] no debía ser tanto la transmisión de conocimientos estereotipados –para eso estaban los libros instrumentales, las bibliotecas donde el estudiante se podía poner al día sobre los conocimientos que le interesaban– sino un estímulo, y el profesor un buscador de senderos, que acompañaba al alumno en esta búsqueda».

La universidad española actual camina hacia un modelo que supere el clásico modelo napoleónico de tarima, pizarra (aunque sea en versión actual electrónica) y programas cerrados, y en donde aplicados estudiantes toman aplicada nota, y el modelo norteamericano de habilitación de profesionales en el menor tiempo posible. Como señala Jaume Porta (1998, 62), «se vislumbra un nuevo arquetipo de *universidad multifuncional*, que debe tener en la educación de la persona su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la *universidad de investigación*, en la que irá tomando mayor protagonismo la *universidad docente*, evitando sus defectos de antaño».

Además de considerar la universidad como lugar de formación de técnicos y profesionales, la universidad sigue teniendo la opción de considerar a profesores y estudiantes como buscadores de senderos, de fomentar el trabajo intelectual y científico como aventura solidaria y no sólo como producción rentable, y de promover la formación universitaria como un compartir y también un pasar el testigo de la responsabilidad cultural y social. Pudiera ser éste el sentido de la expresión «educación superior»: «la educación superior es, necesariamente, un proceso de llegar a ser. La

11. Aranguren, J. L. (1973). *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus, p. 22.

12. Lledó, E. (1995). «Notas históricas sobre un modelo universitario». *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, p. 70.

pregunta es: ¿llegar a ser de qué manera?».[13] Y añadimos: ¿cómo hacerlo?, pues aquí reside el cambio y las dificultades para hacerlo efectivo.

En definitiva, la universidad tiene una responsabilidad educativa. Puede decirse que, como siempre, una condición necesaria para la transmisión cultural y el acceso a la cultura en la universidad es que profesores y estudiantes trabajen conjuntamente en contextos donde compartan esa «inútil pasión por la verdad», o por detectar lo que «no es verdad».[14] Condición suficiente sería reconocer además la responsabilidad educadora de la universidad, que se traduce no sólo en la presentación de los conocimientos sino también en favorecer vías para el acceso y la complicidad responsable de los estudiantes con ese mundo de conocimientos, dentro de situaciones que favorezcan su participación, crítica y desarrollo de un pensar propio. La pregunta es: ¿la universidad trabaja para formar personas capaces de cambio, de comprender la provisionalidad del conocimiento, de trabajar colaborativamente, de pensar por sí mismas?[15]. Algunos cambios que se están introduciendo pueden facilitar nuevas formas docentes enfocadas hacia alguna de estas cuestiones.

13. Barnett, R. (2001). *Op.cit.*

14. Muguerza, J. (1995). «La indisciplina del espíritu crítico» *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 17-33. No hablamos de un concepto metafísico de la verdad, pues como Barnett pensamos que dicha «verdad» en cierto modo es «tribal», es decir, está sujeta a creencias colectivas, normas y valores históricamente establecidos y defendidos respecto a las formas, vías y contenidos de conocimiento.

15. Ha de cambiar la relación de autoridad con los estudiantes. Más adelante volveremos sobre esto, pero vale la pena recoger la siguiente cita de Barnett: «cuando escuchamos a académicos que insisten sobre la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes, es necesario plantearse algunas preguntas acerca de la seriedad con la cual estos profesores toman su propia retórica... Una pedagogía de este tipo requiere que los estudiantes tengan un espacio, para formar sus propias apreciaciones, y apoyo, para alcanzar la confianza necesaria como para elaborar su propio punto de vista, no obstante el peso que ejerce la autoridad que los circunda en forma tangible, a través de sus profesores y los anaqueles de las bibliotecas (apoyadas por el catálogo del ordenador)». *Op. cit.*, pág. 171.

Las TICs como apoyo al cambio

Empieza a ser bastante evidente que las TICs son, potencialmente, una gran ayuda para la enseñanza universitaria. También es cierto, aunque menos obvio, que el uso de la tecnología hace más difícil la labor docente ya que lleva a un, inevitable, replanteamiento de la misma.

En términos generales, la universidad ha basado la docencia en los contenidos que el profesor transmite. Cuando les pedíamos a los profesores de nuestro estudio que hablaran acerca de «una situación de clase normal, en un día normal», casi siempre nos describían clases magistrales. Sin embargo, cuando se dispone de técnicas para manejar y presentar las informaciones, la especificidad de la tarea docente ya no consiste sólo en pasar transparencias o utilizar presentaciones. La tarea de comunicar «datos» va resultando menos necesaria. En este sentido, los cambios de planes de estudios, la introducción de los créditos prácticos, la convergencia con el modelo europeo y, en cierta forma, la propia demanda social, están originando cambios en los currícula y en la docencia que conducen hacia modelos más centrados en las actividades y tareas de los alumnos que en la mera transmisión de los contenidos. Esta concepción de la enseñanza introduce muchas modificaciones en cuanto a la planificación y organización haciendo mucho más importante la acción asesora del profesor, aspecto muy poco desarrollado en nuestro país. La presencia de las nuevas tecnologías es también importante en este terreno, ya que cada vez se irán combinando más los momentos presenciales con los no presenciales dentro de las propias universidades.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen en la actualidad una herramienta mediadora entre el profesor y los estudiantes de aplicaciones muy diversas. La utilización de las TICs afecta al tiempo y el espacio de la docencia en la forma de comunicación del conocimiento y en la comunicación entre profesor y estudiantes.

En la actualidad, las TICs han alterado el concepto de espacio y tiempo. Permiten una nueva organización en la

que es posible coordinar las acciones de muchas personas físicamente ausentes entre sí. Esto supone una nueva forma de trabajo y de relación en la vida universitaria que alcanza a las relaciones personales de los profesores, a la investigación y también a la docencia. Para algunos autores este hecho parece constituir un problema. Este es el caso de Gimeno Sacristán[16] quien piensa que «al tiempo que se dan fragmentaciones internas se produce un reagrupamiento externo, dando lugar a nuevos lazos que crean comunidad entre profesores no provocadas por la cercanía espacio-tiempo; es una comunidad desterritorializada. Un especialista tiene más relaciones y lazos más estrechos con los colegas de otras universidades, incluso fuera de su país, que con sus vecinos de la misma universidad y hasta, a veces, del mismo departamento».

El uso de Internet y el correo electrónico están transformando el tipo de relaciones y conexiones intelectuales. Para el autor mencionado, este fenómeno lleva hacia la destrucción de la comunidad de enseñantes. Sin embargo, la comunidad académica, si es que se puede hablar de ella, está organizada por departamentos, áreas de conocimiento, etc., que como sabemos en modo alguno garantizan unas relaciones fluidas entre los miembros de los departamentos ni de una comunidad científica. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación junto a los programas de intercambio de estudiantes de la comunidad europea y otros países, conducen hacia una forma de relación universitaria mucho más mediatizada por las tecnologías. Este tipo de «globalismo» debe convivir con el localismo, la autonomía de las universidades, y las necesidades particulares de los centros, pero no cabe duda de que no pueden obviarse estas transformaciones en la formación de los docentes.

Hasta el momento, al margen de algunas universidades especializadas en enseñanza a distancia, la clase ha sido el lugar de encuentro entre el profesor y sus estu-

16. Gimeno Sacristán, J. (1996). «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad", en Quintas, G.: *Reforma y evaluación de la univers*idad. Valencia, Universidad de Valencia, p. 76.

diantes: el profesor entra en la clase, cierra la puerta y, a partir de ese momento, la docencia pasa a ser algo «privado» entre el docente y los alumnos. Este espacio ya no es el único posible para un encuentro profesor-alumnos. Las TICs permiten intercambios temporales sincrónicos (chats, videoconferencias) y asincrónicos a través de espacios docentes en web, correo electrónico, foros de discusión, sistemas colaborativos de trabajo, etc. El espacio no está limitado por las aulas y el tiempo depende cada vez más de los propios estudiantes. De este modo, la enseñanza universitaria se está viendo transformada y los denominados «campus virtuales» se multiplican día a día.

La utilización de las TICs no asegura una mejora de la calidad docente, de hecho en esta primera fase de su uso, la mayoría de las aplicaciones responden a un «enlatamiento» de los contenidos y todavía se observan pocas aplicaciones novedosas e innovadoras. No obstante, este hecho tiene una cierta lógica ya que la presión sobre el profesorado universitario para utilizar la tecnología es muy acuciante y, en cambio, hay una falta importante de formación.

Las TICs también introducen una forma de comunicación e intercambio diferente entre profesor-alumnos que puede ser vista como un distanciamiento mayor de la relación directa. Sin embargo, el uso de los foros y el correo electrónico genera un tipo de relación más continuada que proporciona al estudiante una mayor tranquilidad, ya que puede utilizarlo en el momento en que realmente aparece la duda o el problema.

Como ya hemos mencionado, el espacio y el tiempo docente se ven transformados y este aspecto tiene efectos directos en la movilidad cada vez mayor de profesores y estudiantes. De alguna forma, podemos afirmar que la globalización del conocimiento y de la enseñanza se está produciendo a un ritmo muy rápido. Esta tendencia a la cooperación internacional está siendo cada vez más fortalecida a través de los actuales procesos de integración política y económica. Cada vez es mayor el número de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan y se comunican en un contexto internacional. La expansión se

debe a la creación de redes de universidades y a los diferentes programas existentes (Cátedras UNESCO, programas de la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana, Programas SÓCRATES, etc.).

Obviamente, ni la tecnología ni la globalización aseguran una mayor calidad de la enseñanza superior pero, quizás, lo más interesante es que están sirviendo para romper inercias y plantear muchos interrogantes en torno a las formas habituales de enseñanza y aprendizaje universitario. La propia construcción del conocimiento no escapa a esta revisión general.

Conocimientos, disciplinas, formas de enseñar y formas de aprender

Como señala Richard Feynmann, «para progresar tiene una importancia trascendental el reconocer la ignorancia y dejar lugar a la duda. El conocimiento científico es un corpus de enunciados de grados de certeza variable: algunos más inseguros, algunos casi seguros, ninguno absolutamente cierto».[17] Aunque no todas las titulaciones universitarias responden a marcos científicos en un sentido estricto, sí todas las disciplinas, sin distinción de titulaciones, son lugares donde se generan conocimientos y son el punto de partida habitual para plantear la docencia en la universidad. Por otra parte, en relación a los conocimientos de las disciplinas que tenemos que trabajar con los estudiantes, los profesores estamos sujetos a los criterios epistemológicos y cultura propia de nuestra «tribu» académica. Esto implica formas específicas de establecer criterios de verdad o veracidad en los conocimientos y muy probablemente también distintas maneras de entender la formación de los estudiantes, en las clases y fuera de ellas.

De hecho, la cuestión de la veracidad de los conocimientos es una cosa, y la seguridad de la comunicación y la organización de las formas de trabajo entre el profesor y

17. Feynmann, R. (2000). *Op. cit.,* pp. 118-119.

los estudiantes en las clases y fuera de ellas, otra. La tarea de un científico, investigador o estudioso es de entrada indagar «cómo son las cosas» y hacer ciencia o trabajo intelectual viene asociado a adquirir poder para actuar sobre el mundo en torno o comprenderlo mejor o de nueva manera. En general, cuando un profesor, que también es un investigador en mayor o menor medida, programa su asignatura, lo hace inicialmente desde el conocimiento disponible de la disciplina y los criterios, más o menos explícitos y consensuados según los contextos, de su grupo académico.

Como vimos en *Ser Profesor*, la preocupación a la hora de programar se centraba en primer lugar en «los contenidos». Seguidamente, los profesores de nuestro estudio consideraban muy importante transformar esos contenidos de cara a su recepción por parte de los estudiantes. Predominaba, como decíamos, un trabajo de cara a un modelo, muy trabajado, de clase magistral, por el cual el profesorado llega al aula con decisiones tomadas respecto a los contenidos, basándose –cada profesor en diferente proporción según su situación y su experiencia docente– en lo que ha estudiado o investigado, en la existencia (o no) de acuerdos previos de su departamento sobre «lo que se debe» impartir, y en cómo debe hacerse no sólo para una estructuración de los contenidos sino también, así lo indicaban al menos, considerando de manera genérica (y no demasiado contrastada) suposiciones y experiencias previas de los alumnos y sus características e intereses. Ya vimos en *Ser Profesor* que todos los entrevistados manifestaban una preocupación por preparar minuciosamente «la clase» en todos estos sentidos, fuera ésta magistral (en su mayoría) o no.

En este sentido vale la pena insistir en que existen situaciones muy diversas en la universidad. No es la misma situación la de un profesor de Microbiología que la de un profesor de Historia del Arte, por poner un ejemplo referido a la disciplina que imparten, pero tampoco la de un profesor principiante que la de uno experimentado. Tampoco lo es a su vez la de un estudiante de primer ciclo que la de uno de doctorado.

En lo que se refiere a las diferentes disciplinas, puede ser útil la distinción de Becher entre disciplinas «duras» y

disciplinas «blandas»,[18] y cómo ellas se diferencian en la comprensión del conocimiento, las formas de generarlo y de comunicarlo:

Disciplinas «duras»	**Disciplinas «blandas»**
Problemas bien delimitados	Problemas poco delimitados
Planteamientos analíticos; reducción a variables simples y controlables	Planteamientos de síntesis; rechazo a atomización, variables numerosas y poco controlables
Explicación densa: búsqueda de regularidades; modelos matemáticos	Explicación blanda: comprensión de singularidades; modelos cualitativos, cuantificación limitada o nula
Conocimiento acumulativo y fragmentable; criterios claros de refutación	Conocimiento recursivo y reiterativo; criterios de discusión: interpretación/consenso
Crecimiento lineal; conocimiento reemplazable: idea clara de progreso, futuro	Crecimiento orgánico; conocimiento recuperable: idea opinable de progreso, pasado y presente
Conocimiento: impersonal; intencionalidad: conocimiento en sí, dominio	Conocimiento cargado de juicios de valor; intencionalidad: opinión y persuasión
Aplicación: valor según eficacia y función	Aplicación: valor según utilidad, praxis y calidad de vida humana
Comunicación entre colegas rápida, frecuente, corta	Comunicación entre colegas lenta, poco frecuente, extensa
Publicaciones: pocas citas, especializadas	Publicaciones: citas abundantes de varios contextos
Lenguaje formal, código no accesible, jerga especializada	Lenguaje natural, codificación personal, estilo, autoría

18. Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa. El autor califica las disciplinas académicas en «duras» y «blandas» desde un punto de vista cognoscitivo. En cuanto sistemas y formas sociales y de comunicación el autor las denomina también «urbanas» y «rurales» respectivamente. Estas divisiones son desde luego orientativas, existiendo casos intermedios, o, dicho de otra manera, las diferentes disciplinas pueden ser situadas en una especie de gradiente entre uno y otro caso extremos. En este resumen sintetizamos mucho todos estos aspectos.

Siguiendo a Becher, el tipo de decisiones que toma el profesorado, en cuanto a su número y la autonomía a la hora de tomarlas, difiere según su «tribu» de referencia. De manera que, respecto a otros profesores que imparten la misma asignatura en otros grupos, cabe suponer que al menos en algunos aspectos importantes el tipo de disciplina de referencia del profesor condiciona fuertemente qué, cuánto y con qué flexibilidad y variabilidad va a enseñar, incluyendo aquí cómo entiende la evaluación dentro de su asignatura.

Ya hemos señalado algún problema derivado de que predominen situaciones de transmisión y divulgación como son las clases magistrales. Dejando aparte situaciones departamentales muy jerarquizadas, que se dan, la comunicación en el aula en asignaturas provenientes de contextos disciplinares «duros», puede correr un riesgo: que domine una presentación de la empresa del conocimiento como una tarea de forcejeo con la realidad, una realidad que es independiente del científico, estudioso o investigador y que se resiste a su dominio y escapa a sus cálculos. En el contexto comunicativo de una clase magistral, la demanda de objetividad –por ejemplo presentar las diversas teorías en pugna respecto a un fenómeno u objeto de conocimiento– puede llegar a oscurecerse por el uso estratégico de un engañoso objetivismo. En éste, el científico, estudioso o investigador y los procedimientos a través de los que indaga quedan oscurecidos aunque la historia social de la ciencia del conocimiento y de sus repercusiones sociales, nos muestra que su papel es central, lo mismo que el contexto donde trabaja. Por otro lado, las disciplinas «blandas» parece que permiten una mayor variabilidad en las decisiones sobre los contenidos a enseñar, es decir, una mayor autonomía relativa del profesorado y esto también puede afectar el acceso y el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que el riesgo que corren es la dispersión y la falta de integración o relación entre saberes, cuando no la desorientación.

Por lo mismo, es probable que en contextos disciplinares duros, que no son sino situaciones definidas con reglas fuertes, los profesores principiantes se encuentren más se-

guros en sus inicios, adoptando programas previamente establecidos y consolidados y en todo caso aportando pequeñas variaciones, a menudo en los ejemplos –más cercanos a la edad de los estudiantes– que seleccionan para la clase. Incluso, como hemos comentado, es tradición en las carreras experimentales que los profesores noveles impartan las prácticas de laboratorio durante algún tiempo, en estrecha relación con los profesores que imparten las «teóricas», lo cual les permite una transición más suave a estas últimas. Por otra parte, en contextos disciplinares blandos, en los que el conocimiento no es siempre o totalmente acumulativo y en donde las reglas de definición son siempre discutibles, los profesores pueden verse menos amparados y a menudo pasan mayores incomodidades a la hora de seleccionar los contenidos, de programar su asignatura con una sensación mínima de seguridad. La transición en estos casos suele ser abrupta, y las quejas por la falta de tiempo para programar la asignatura son frecuentes, como veíamos en los profesores de nuestro estudio.

De cualquier manera, el tipo de relación con el conocimiento establecida tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes es importante. En general, no es sólo que los profesores principiantes conozcan menos su asignatura que los profesores experimentados, lo que es obvio porque llevan menos años de trabajo y de estudio, sino que es precisamente por este motivo que se distancian más del saber, exteriorizan más el conocimiento, consideran la generación del mismo como algo que pertenece «a los demás», a su grupo de afiliación sociointelectual en el mejor de los casos. Y eso es algo que afecta a la programación de la asignatura y se transmite en las clases. Es decir, dentro del proceso de socialización intelectual del profesor, es importante comprender cómo éste comprende su proceso de adquisición de conocimiento. Habitualmente, la distancia y objetivización de los conocimientos suele ser grande en los primeros años. De hecho, en los primeros años de docencia –aun cuando ésta puede no ser la actitud real de muchos profesores como investigadores–, muchas veces la presentación en clase de los conceptos científicos o teóricos atiende menos a cómo se han generado real-

mente y más a una concepción radicalizada de la objetividad del conocimiento, sea ésta o no asumida realmente, pero desde luego a modo de estrategia para la transmisión a sus alumnos.

Los trabajos de Fox Keller (1991, 1994)[19] pueden completar la reflexión sobre lo que venimos diciendo. Esta autora analizan la idea de objetividad científica, exponiendo las raíces psicológicas y sociales del saber aparentemente abstracto y universal de la ciencia, e introducen una perspectiva cultural, emocional y de relaciones de poder en su análisis. Desde un punto de vista general y yendo más allá de las diferentes disciplinas –sean duras, blandas o todas sus formas intermedias–, su distinción entre *objetividad estática* y *objetividad dinámica*, como formas distintas de atención a la realidad, es interesante para pensar sobre lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la universidad. En este sentido, según estén socializados los profesores en una u otra línea, cabe prever que sucederán cosas distintas en el aula.

Resumiendo mucho, adoptar una posición de objetividad dinámica, es decir, una «búsqueda de conocimiento que hace uso de la experiencia subjetiva [...] en interés de una objetividad más efectiva» (1991, 127), llevaría a un «conocer *encarnado*» (un quién situado y conectado radicalmente al mundo), lo que provocaría efectos positivos en el aprendizaje del alumnado, que entendería mejor la aventura humana de la ciencia y la provisionalidad de sus teorías y hallazgos, mientras que una posición de objetividad estática, que plantea las cosas como «conocer *acerca de*», es decir «una postura en la que la realidad objetiva es percibida y definida como algo radicalmente separado de lo subjetivo» (1991, 92), dificultaría que los estudiantes entendieran su aprender como un proceso dinámico, implicado y autoconstructivo. A un profesor socializado en este último sentido le resultará difícil transmitir a sus alumnos conceptos como la estructura relacional de la realidad o la

19. Fox Keller, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1994; y también «La paradoja de la subjetividad científica». En Fried-Schnitman, D. (Edit.) *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad.* Barcelona, Paidós Ibérica, 1994, pp. 143-173.

limitación de toda posición epistemológica particular, una concepción intersubjetiva de la verdad, o valores como el respeto por la pluralidad de la realidad, la necesidad de participación, la necesidad de diálogo o de debate...

En un proceso de conocer encarnado no se abandona pues la experiencia subjetiva del científico o teórico, y se puede «garantizar la integridad independiente del mundo que nos rodea, al mismo tiempo que [se sigue] siendo consciente de nuestra conectividad con ese mundo» (1991, 127).

En definitiva, es posible que todos un poco, profesores y estudiantes, pensemos que aprender únicamente quiere decir «saber más de algo», olvidando que ha de incluir también nuestros límites personales, sociales y culturales para generar conocimiento, y así aprender a incluir la «duda» junto a una abierta, compartida y razonable confianza en todo ese proceso. Como dijo una vez el poeta, «el mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges», de manera que el conocimiento que podemos ofrecer los profesores y que pueden adquirir al reconstruirlo los estudiantes se jugaría entre estos dos elementos.

«Y esto, ¿para qué sirve?» Los estudiantes como actores de su propio aprendizaje

Hasta aquí hemos introducido varias veces la idea de que se hace necesario ir replanteando la docencia rebajando la preponderancia del modelo magistral e introduciendo paralelamente nuevas formas de trabajo con y para los estudiantes. En esta línea, se hace inevitable que nos preguntemos quiénes son esos estudiantes. En *Ser Profesor* ya señalamos algunas dificultades a la hora de elaborar el apartado dedicado a los alumnos, sobre todo por la escasez de respuestas, por la sensación de haber preguntado algo en el fondo inconveniente. Ser profesor era para los profesores de nuestro estudio –recordemos que impartían su docencia de forma básicamente magistral– un tema prácticamente autorreferente. Es obligado recordar también aquí que los profesores que seleccionamos habían sido los más valorados por los estudiantes durante varios años, a partir

de las encuestas que anualmente realiza la Universidad de Barcelona. En cualquier caso, al preguntar a estos profesores encontramos una imagen idealizada, deseada, de sus alumnos. También, como la otra cara inevitable de la moneda, una imagen desencantada. Algunos nos decían que utilizaban sus recuerdos propios como alumnos, todavía no demasiado lejanos, para buscar un criterio, para conectar con ellos. Otros nos decían que un buen estudiante no es necesariamente el que saca buenas notas. De alguna manera, expresaban sus dudas respecto a la validez del modelo únicamente magistral para implicar de forma activa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por este motivo, tenemos la impresión de que la imagen que el profesorado tiene de los estudiantes necesita precisarse, y que debe indagarse más sobre lo que estos estudiantes piensan, esperan y pueden aportar de cara a mejores planteamientos docentes.[20]

Es frecuente oír que los estudiantes de ahora no son como los de antes. A menudo los cambios se evidencian en sus demandas, y una de las preguntas que más frecuentemente encontramos es: «y esto, ¿para qué sirve?». Es indudable que es una buena pregunta, y nos hace plantearnos qué entiende la universidad no sólo por profesionalización, sino por la utilidad y el sentido de la formación que promueve. Porque en realidad, ¿qué significa para los estudiantes lo de «*para qué sirve esto*»? ¿Y para la universidad?

Los estudiantes han cambiado, son menos homogéneos en edad, tiempo de dedicación a los estudios, formación, lugar de procedencia, etc. Los estudiantes demandan hoy un tipo de conocimiento más «útil» y junto a ello unos métodos de aprendizaje diferentes a los utilizados en la actualidad. Este reto quizás es uno de los más difíciles si pensamos además que supone la adaptación del profeso-

20. Por este motivo, en el curso 2000-01 iniciamos *Ser Estudiante: Palabras sobre los aprendizajes universitarios*, un estudio financiado por la Universidad de Barcelona en el que pretendemos recoger, en continuidad metodológica con *Ser Profesor*, las opiniones y aspiraciones de estudiantes de 20 titulaciones diferentes. En este apartado mostramos algunas de estas opiniones provenientes del estudio piloto realizado durante el pasado año, en que también participaron: A. Ayuste, E. Casals y M. Payà.

rado, formado en una cultura basada en el texto, a unos estudiantes socializados en la cultura visual.

Los cambios de vocabulario de la institución universitaria durante los últimos años también resultan significativos: los alumnos y estudiantes son descritos como *usuarios* y *clientes*. Por otro lado, los títulos universitarios no sólo tienen que ser buenos sino «mejores» que los de la competencia para así acrecentar la matrícula, y se generan continuamente postgrados y másters para incrementar los recursos económicos de las universidades. La calidad de la docencia ya no se expresa sólo en términos académicos sino de mercado. Este es el enfoque productivista.

Aunque este enfoque tiene aspectos positivos, los estudiantes no son sólo clientes o usuarios de la universidad. Si, como hemos señalado, los procesos de enseñanza-aprendizaje forman parte de la función cultural y educativa de esta, habrá que ir más allá y trabajar para la «implicación del estudiantado en su propia formación [en] una universidad en la que no haya clientes, sino *actores*» (Porta, 1998, 62). En este sentido, para dar buena respuesta a la pregunta de los estudiantes, para contestar a «*y esto, ¿para qué sirve?*», es necesaria una universidad que, entre otras acciones, legitime, motive y prepare a sus profesores para favorecer la actuación del estudiante, a partir de su autonomía y bagaje previo, como *sujeto* que ya es, y no meramente objeto y receptor de sus enseñanzas.

Por eso, el preguntarse por estos «nuevos» estudiantes e indagar y poner en juego qué bagaje traen a la universidad, cómo experimentan y valoran la enseñanza que reciben y su trabajo como estudiantes, qué expectativas tienen del mundo del trabajo, de la investigación, de la cultura y de la sociedad en general, van a ser requisitos necesarios para una docencia de calidad. Por un motivo simple e importante: todas estas cuestiones, aparentemente alejadas de la inmediatez de los contenidos que se imparten en cada asignatura son cuestiones que juegan un papel específico en la calidad del aprendizaje de cada estudiante.

Considerar las ideas y conocimientos de los estudiantes, sus preferencias y sistemas de valor previos parece entonces necesario en una buena planificación de la ense-

ñanza. De hecho, en toda planificación de una asignatura se parte de una imagen más o menos ajustada de todos estos aspectos. Recogemos a continuación algunos ejemplos sobre lo que piensan los estudiantes acerca de sus profesores, sobre qué significa aprender y sobre lo que es para ellos ser un buen estudiante:[21]

La imagen que los estudiantes tienen de sus profesores

• Los estudiantes tienen una imagen muy variada de su profesorado. De algunos opinan que no se interesan por ellos y de otros, que se preocupan muchísimo. «*Hay extremos. Está el que lo hace muy bien o el que lo hace muy mal. El que lo hace muy mal se suele quedar en la clase con las cuatro personas que lo aguantan y, las otras, o se cambian de grupo o se van a las academias que hay aquí detrás*» (Rosa).

• Nuria piensa que a algunos profesores «*lo único que les gusta es escucharse a sí mismos. Se sienten poderosos encima de la tarima. Están a tu lado y lo que menos les importa es que tú aprendas*».

• Para Manuel hay diferentes vertientes del profesorado, la profesional, la de investigación y la de docencia. Piensa que «*hay gente muy brillante en alguna de las partes de este trípode y que otros no tienen tantas habilidades, por lo que al final acaba pagándolo el alumnado*».

• Entre sus profesores, los hay «*de la vieja escuela, que son los que están acostumbrados a la docencia magistral. Algunos de estos profesores son muy buenos y tienen una gran capacidad para realizar una sesión de "rollo". Luego hay profesores más jóvenes que no tienen un cargo académico tan alto, no son catedráticos, y les relegan la tarea de hacer seminarios pero, al estar en contacto con el laboratorio, acostumbran a ir muy bien*».

• Con relación a la comunicación entre profesores y estudiantes, todos coinciden en que es muy escasa. Patricia lo atribuye al excesivo número de personas por aula ya que en las optativas con-

21. También extraídas de «*Ser Estudiante*» las frases que aquí se recogen son fruto de las entrevistas realizadas. En el estudio también participaron: A. Ayuste, E. Casals y M. Payà.

siguen una comunicación mayor e incluso llegan a realizar trabajos y debates. Aun así, la imagen del profesorado que parece predominar es la de que son «distantes». Como dice Rosa, «*aunque tengas una duda, antes se la preguntas al compañero que al profesor, nadie nunca levanta la mano. Piden voluntarios, pero nada...*», a lo que añade: «*...Tenemos también vergüenza, porque al ser tanta gente que no conoces, falta que metas la pata para que 100 personas se rían de ti. Bueno, ¡si sales 5 minutos antes de clase y se ponen todos a silbar!*»

• Manuel es una excepción, pues piensa que «*la gente acaba teniendo una relación estrecha con algún profesor, sobre todo por intereses o por inquietudes personales [...], y es posible establecer un diálogo y una relación de tú a tú*». Pero señala que posiblemente se debe a que los estudiantes «*no van a buscar al catedrático sino que van a buscar al profesor más simpático, a aquél que les ha parecido más cercano, más compañero*».

• Creen, por tanto, que un buen profesor es «*aquel que te acompaña, que te facilita el aprendizaje, que lo que le importa es que tú aprendas y que le demuestres lo que has aprendido*» (Nuria). Un buen profesor es «*el que se preocupa de la materia, por enseñarte lo que va a ser perenne y que resalta aquellos aspectos que no hay que olvidar, que sea accesible o que te dé oportunidades para dialogar*» (Manuel).

Decir que los estudiantes deben ser no sólo usuarios o clientes sino sobre todo actores, significa promover y prestar más atención a sus acciones y valoraciones *durante* el curso. Implica atender a su demanda de comunicación, de cercanía, de diálogo con el profesor, aspectos que ellos valoran mucho como condiciones para su aprendizaje. En este sentido las clases, las tutorías académicas, las prácticas, son ocasiones privilegiadas para la búsqueda de proximidad, contacto, comunicación y participación, y para comprobar cómo se van actualizando, cómo juegan esos supuestos previos de los estudiantes que antes mencionábamos. Para favorecer este encuentro con los estudiantes, el profesor necesita mirar, o preguntar, y sobre todo *escuchar*. Ya vimos en *Ser Profesor* la importancia de abrir espacios de comunicación a través de las preguntas que el profesor formula en el aula. Pero

apenas se habla del profesor como administrador de silencios. Pues es tan importante que el profesor «diga» y pregunte bien como que sepa callar para escuchar lo que los estudiantes puedan decir o preguntar, dándoles el tiempo necesario y proporcionándoles oportunidades para su participación activa. En cualquier caso, sea en las clases o fuera de ellas, se trata de buscar un equilibrio.

El estudiante no es ese «otro sí-mismo» menos o más perfecto que algunos (o muchos) profesores querrían tener. A veces los profesores debemos callar, y hemos de tener tiempo para esto, si queremos realmente dar voz al alumno, saber quién es, dejar que se muestre, darle la palabra a ese otro «extraño» que se nos acerca para que le abramos a un mundo de conocimientos. En este sentido, nuestra autoridad es exactamente la capacidad de hacer crecer, *augere*. Dar clases es en parte mostrar nuestra autoría, pero esto debe seguir a través de la autorización de la palabra del alumno. De manera que hay un aspecto técnico y político en todo acto de enseñanza.

Falta mucho por recorrer en este sentido. Se aduce con razón que la masificación de las clases es a menudo una dificultad para este seguimiento. Sin embargo también nos parece un argumento que oculta la posibilidad de que en la docencia universitaria se planteen alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada, poner en juego los contenidos de las asignaturas. Se trata de prestar más atención a esas *otras* prácticas que no se centran únicamente en la transmisión de contenidos. Se trata de dejar un tiempo y promover ocasiones, es decir planificarlas, para dar la palabra y la acción al estudiante, y de escucharlo y seguirlo ahí y ajustar entonces consecuentemente las formas de transmisión, o variar incluso las tareas de aprendizaje y las formas docentes.

No todo está en manos de cada profesor pues esto tiene una dimensión curricular colectiva e institucional, pero entre las varias habilidades básicas de las que se habla poco en la universidad y sin embargo los buenos docentes de nuestro estudio defienden, podemos mencionar la empatía, que puede definirse como «experiencia de la con-

ciencia del otro».[22] La expresamos cuando hablamos de «meterse en la piel ajena» o «sentir a la otra persona», y solemos decirlo después de interpretar conductas corporales o no verbales de otras personas. Junto al humor a modo de recurso para la cercanía o para la distensión, varios de los entrevistados en *Ser Profesor* nos hablaron de esta condición empática, de esa especie de atención flotante que les permite «sentir» a su auditorio y a partir de ahí regular su comunicación, en el sentido de adaptarla mejor a los estados de los estudiantes.

Nuevamente, recursos para la calidad de la docencia no son sólo aulas y buenas instalaciones, sino también ese tiempo abierto a la escucha del estudiante, un tiempo docente a abrir en el aula o fuera de ella para comprobar la recepción de lo transmitido, o para ver de qué manera los estudiantes se implican con su trabajo, su grado de motivación, satisfacción, etc., sin tener que esperar a hacerlo *in extremis* en el momento final de la evaluación.

Es decir, la otra cara de la docencia son las respuestas y aportaciones, no sólo en las pruebas y ejercicios, de los estudiantes. Pues las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje son asunto que finalmente resulta de compartir activamente y de diversas maneras qué significa enseñar y qué significa aprender.

De cara al cambio. La creciente importancia de la formación del profesorado universitario

Como ya hemos ido mencionando en diferentes momentos, la profesión del docente universitario está cambiando. Al profesorado actual se le pide capacidad de movilidad, intercambio con colegas de otras universidades nacionales y extranjeras. Se le pide dominio del uso de las tecnologías, se le pide que modifique las formas de transmisión

22. *Sobre el problema de la empatía*. México: Universidad Iberoamericana, A.C., 1995. En 1916 Edith Stein defendió en la universidad de Freiburg su tesis doctoral, que trataba de «El problema de la empatía en su desarrollo histórico y en su reflexión fenomenológica».

del conocimiento centrándose mucho más en las actividades de los alumnos que en el conocimiento a transmitir, se le pide que capacite a los alumnos, etc. En definitiva, la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen clásica del profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos. Pero todavía hay un largo trayecto por recorrer y, en este trayecto, la formación se hace cada vez más necesaria.

En nuestra opinión, la formación del profesor universitario es especialmente útil porque plantea la necesidad de profesionalizar la docencia ante el hecho de que, como comentábamos al inicio de este capítulo, durante muchos años ha predominado un modelo personal/artesanal de ejercerla. Sin embargo, existe también en la actualidad un peligro: unificar los modelos y metodologías docentes, como si todos los profesores tuviéramos que utilizar una misma metodología y seguir un mismo modelo. Obviamente, ni todos los alumnos, ni todos los profesores son iguales. En este sentido, es interesante recuperar lo que el viejo Kant recomendaba en relación a la docencia:[23]

«Como el progreso natural del conocimiento humano empieza formando, en primer lugar, al entendimiento –al llegarse por la experiencia a juicios intuitivos y, a través de ellos, a conceptos que, en relación con sus fundamentos y consecuencias pueden además ser conocidos por la razón y, finalmente, por el bien organizado complejo de la ciencia– así también la enseñanza tiene que tomar el mismo camino. Lo que hay que esperar, pues, de un profesor es que, en primer lugar forme en sus oyentes al hombre de entendimiento, después al de razón, y, por último, al sabio. Tal proceder tiene la ventaja de que si el alumno no llegase al último peldaño, como suele ocurrir normalmente, algo habrá ganado, sin embargo, de esta enseñanza y se habrá convertido –aunque no para la Academia, sí, al menos, para la vida– en alguien más experimentado e inteligente. Si se invierte el método, ocurre como si el alumno «pescase» una especie de

23. M.I. Kant «Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766». Escrito traducido por E. Lledó (1995) en el trabajo antes citado.

razón antes de que se le forme el entendimiento, y arrastrase una ciencia prestada que, encima, está como pegada, adosada, y no ha ido naciendo en él. De esta manera su capacidad intelectual se hace todavía mucho más estéril y, al mismo tiempo, por la alucinación de poseer sabiduría, se corrompe todavía más. Esta es la causa por la que, frecuentemente, se tropieza uno con estudiosos (más bien «estudiados») que muestran muy poco entendimiento y por la que la Academia echa al mundo más cabezas disparatadas que cualquier otra institución de la sociedad.

La manera de proceder es, pues, la siguiente: lo primero de todo es hacer madurar el entendimiento y acelerar su desarrollo, ejercitándole en juicios de experiencia y llamando su atención sobre todo aquello que le puedan aportar las contrastadas impresiones de sus sentidos. De estos juicios o conceptos no debe atreverse a saltar a otros más elevados y distantes, sino que ha de llegar ahí a través del natural y desbrozado sendero de los conceptos más elementales que, paso a paso, le hacen progresar; pero todo de acuerdo con aquella capacidad de entendimiento que el previo ejercicio ha debido, necesariamente, producir en él; y no según aquello que el profesor percibe en sí mismo, o cree percibir y que, falsamente, presupone en sus oyentes. En una palabra: no debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar. Al alumno no hay que transportarle, sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo.»

Un planteamiento docente excesivamente escorado hacia las disciplinas y los intereses de los profesores e ignorante de los conocimientos e intereses de los estudiantes, conduce a esas cabezas capaces de respuestas disparatadas en los exámenes que recogen de vez en cuando algunas publicaciones de chifla y entretenimiento. Lo que propone Kant es todo un programa para la formación que considera a profesores y a estudiantes y que mostramos como motivo para la reflexión. Supongamos que este cuadro es correcto para describir a nuestros estudiantes. ¿Y si, además, lo consideráramos aplicable al desarrollo profesional de los docentes universitarios?

Por ejemplo, el profesor principiante lleva consigo algunos juicios intuitivos de experiencia que le llevan a un

cierto entendimiento de la situación didáctica. Este tipo de juicios se derivan, en su mayoría, de experiencias previas como alumno, o como becario de investigación o profesor ayudante en el mejor de los casos. A partir de aquí, son más bien raras en la universidad las situaciones de *formación graduada* y *acompañada* para estos profesores, pues, como sabemos, a la mayoría «se les echa a los leones». Poco a poco, con muchas inseguridades y bastantes malos ratos, los profesores pueden ir construyendo conceptos al ir formulando, ordenando y relacionando juicios puntuales. Es decir, pueden ir construyendo teorías personales sobre su función docente y educadora. Con el tiempo, paso a paso y desde la experiencia, la reflexión y el estudio, tendremos profesores «expertos», algo así como con «ciencia» (un saber práctico) de la docencia, en suma capaces de un buen ejercicio profesional.

En definitiva, en la formación de los nuevos profesores se trata de plantear un **aprendizaje pegado a la experiencia**. Y también de insistir en que debe abandonarse la idea de un modelo único para todos, pues cada profesor debe ir construyendo su identidad profesional. Es importante, como decíamos en el capítulo final de nuestro informe, promover condiciones para la formación de profesores considerados como profesionales reflexivos y autónomos.[24] En este sentido, la idiosincrasia personal y las experiencias docentes previas son justamente el material base a trabajar, sobre el que se va a evolucionar.

Por otra parte, el cambio que supone promover dinámicas más centradas en el trabajo del alumno, con un componente mayor de descubrimiento y exploración, no parece posible más que en los últimos cursos de las carreras, o en el tercer ciclo de las mismas, donde el profesor tiene un número más ajustado de alumnos, donde el seguimiento de los mismos no le ocupa todo su tiempo de estudio e investigación. En general en los primeros ciclos, donde los alumnos son muchos y muy jóvenes, y, desgra-

24. Ver Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós; y también Angulo, F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ciadamente a menudo, los profesores son escasos y principiantes o poco expertos, es difícil de imaginar un proceso demasiado abierto de indagación intelectual y de desarrollo docente en este sentido. Desde hace años y a partir del crecimiento de la población estudiantil en la universidad, las políticas de provisión de nuevas plazas de refuerzo a la docencia no han corregido, sino que han mantenido o incluso aumentado la inadecuada costumbre de poner a un profesor novato a dirigir a un gran grupo de alumnos novatos. Está por estudiar qué repercusiones tiene esto en la salud del profesor o en la salud académica de los alumnos. Pero tenemos indicios, que ya vimos en *Ser Profesor*: muchos profesores lo recuerdan como una etapa muy estresante, muy dura, mientras que por el lado de los alumnos... Habría que intentar correlacionar todo esto con los estudiantes, ver el porcentaje de abandonos en los primeros cursos de las carreras, y yendo más a fondo, ciertos prejuicios académicos y falta de procedimientos universitarios (estudio, comprensión, reflexión, crítica) que los estudiantes presentan al acabar la carrera y que les hubieran sido útiles en su vida profesional posterior.

Así pues tanto los alumnos como los profesores tienen su proceso de maduración y han de aprender a serlo, es decir a ser estudiantes y a ser profesores. Y desde luego no todos van a seguir el mismo camino dentro de la universidad, a lo largo de los años, de sus especialidades y asignaturas.

Es evidente la falta de apoyo que reciben los profesores cuando empiezan su trabajo universitario. Sin embargo, creemos que si esta situación no cambia, el problema se va a ir agravando porque la propia tarea docente se va haciendo cada vez más compleja ya que van a convivir diferentes formas de enseñanza muchas de las cuales requieren una buena formación no sólo en el contenido a trabajar sino en la metodología a utilizar. Pero incluso si pensamos sólo en las clases magistrales, también vemos que los modelos han evolucionado porque los estudiantes de hoy son diferentes y el mantenimiento de la atención y la motivación resultan cada vez más difíciles si no hay un buen dominio de técnicas pedagógicas. Como afirma C. R.

Wharton,[26] el modelo centroeuropeo típico centrado en las tareas que los estudiantes deben realizar y no en el contenido que el profesor transmite es el que cada vez tendrá más aceptación ya que está mucho más relacionado con las formas de aprendizaje que se van adoptando en la enseñanza primaria y secundaria. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con este autor cuando afirma que «pese a su genio intelectual, algunos de nuestros profesores universitarios pueden ser cautos en abrazar el cambio, pero el docente que dicta su clase leyendo de apuntes amarillentos mientras los estudiantes van escribiendo lo que creen haber escuchado es un hecho en vías de extinción».[27]

Para centrarnos en la problemática de la formación del profesorado, hemos intentado caracterizar el perfil del profesor principiante estableciendo una diferenciación entre los conocimientos previos que posee y las carencias que acostumbra a tener (Cuadro 1):

Cuadro 1

El profesor principiante

Conocimientos previos	*Carencias*
• Sobre la materia que debe impartir	• Organización del contenido para el logro de aprendizajes significativos
• Creencias e ideas sobre cómo cree que debe realizarse la docencia basadas fundamentalmente en su experiencia como alumno	• Técnicas didácticas: dinamización de grupos, estrategias de comunicación, control del tiempo, del espacio, de los medios y tecnologías utilizadas, de los sistemas de evaluación.
• Conocimiento del contexto y entorno desde la óptica previa de alumno de licenciatura o de doctorado	• Conocimiento del contexto y del entorno departamental como docente

Tal y como se señala en el cuadro, el profesor posee conocimientos acerca de la materia que debe impartir, tiene ideas previas sobre cómo debe realizar su trabajo que parten de su propia experiencia como alumno y tiene un conocimiento de la institución aunque desde la óptica de alumno o de becario. El profesor principiante suele estar, al principio, mucho más centrado en la organización del contenido de las clases que en las formas de transmisión y comunicación de la información. Está mucho más centrado en la materia que en la didáctica y, como no suele dominar aspectos como el control del tiempo o las intervenciones de los estudiantes, su mayor preocupación es la duración de los materiales que está preparando para la sesión de clase. Es decir, la típica angustia que se padece si se acaba el material que se ha preparado, o bien si acaba la clase y todavía se está en la introducción. Con el tiempo, existe una progresiva separación del texto, del guión de la clase, dando paso a la preocupación sobre si realmente los alumnos están aprendiendo y cómo mejorar la dinámica de las clases para lograr dicho objetivo. El profesor se va descentrando de la preocupación en sí mismo hacia la preocupación por los efectos de sus acciones en los estudiantes.

El profesor principiante suele tener problemas también para la dinamización de los grupos, el control del tiempo y del espacio y, sobre todo, para evaluar. La evaluación resulta un tema complejo para todo el mundo pero lo es especialmente en el caso de los profesores principiantes.

Por último, en un terreno que va más allá de la propia aula, existen problemas de conocimiento del contexto que contribuyen a que el profesor cuando inicia su trabajo en la institución se encuentre bastante perdido. Como habitualmente se trata de personas jóvenes, con ganas de innovar, de cambiar dinámicas, suele haber un período de adaptación en que la intervención en las dinámicas de los departamentos resulta bastante difícil. En este sentido, se puede generar cierto malestar docente por los pasillos de la universidad. Los profesores de universidad trabajamos todavía con presupuestos y estructuras muy individualis-

tas. La siguiente descripción nos parece que contiene una clave más para reconducir la formación del docente universitario: «El malestar docente tiene entonces sus signos en la dispersión del esfuerzo personal, en la colisión de intereses, en la falta de cohesión de los profesores y por ello la tendencia a un celularismo, en el retraimiento social general de la comunidad docente y en la falta de integración socioprofesional» (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, 38).

Desde luego sigue siendo un aspecto importante la libertad de criterio del profesor de universidad respecto a su disciplina, que es una libertad tan defendible como exigente pero que a veces no se entiende bien. No se trata de libertad para hacer lo que la propia inspiración dicte según peripecias vitales cambiantes o lo que dicte el propio interés investigador, muchas veces más relacionado con la posibilidad de financiación que con aventuras intelectuales de interés social (algo que siempre debería debatirse). En todo caso, la libertad «de cátedra» la entendemos referida a autonomía profesional, es decir, a las decisiones necesarias para organizar la docencia, no tanto a poder optar entre cualquier contenido que el profesor pueda apetecer, pues nos parece que en su trabajo se debe tanto a la disciplina que cultiva dentro de un plan de estudios como a la sociedad que le paga para que informe bien, y forme, a los jóvenes estudiantes.

Los cambios necesarios son más de orden simbólico que de creación o modificación de estructuras y reglamentos. Tenemos ya suficientes normas y burocracias. Lo que debe cambiar es la valoración de la docencia, la exigencia sobre la misma, el apoyo humano y técnico a los profesores principiantes, la implicación de los profesores experimentados en la mejora de la calidad docente, la búsqueda de espacios y tiempos para compartir, intercambiar y debatir experiencias docentes, objetivos educativos, aportaciones a la sociedad. La universidad es una institución llena de profesores pero sin una verdadera cultura docente. Y la cultura, como sabemos, no se hace por decreto, sino por compartir proyectos.

En este sentido, M. A. Zabalza (2001) plantea los rasgos que considera básicos para una enseñanza de calidad.

Éstos representan, en nuestra opinión, importantes elementos de reflexión y de guía para planificar acciones de mejora en el sistema universitario (Cuadro 2):

Cuadro 2

Una enseñanza universitaria de calidad

Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo	La formalización de los programas debería constituir una de las condiciones básicas de la docencia universitaria y no tomarse como un documento «burocrático».
Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo	Importancia de la planificación de los ambientes de trabajo.
Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos	Importancia del análisis de la docencia en el doble componente: selección de contenidos y presentación didáctica.
Materiales de apoyo a los estudiantes	Necesidad de recursos para la docencia: guías de apoyo, dossieres, bases de datos, etc.
Metodología didáctica	Es importante desarrollar orientaciones metodológicas centradas en los estudiantes.
Incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos	Refuerza prácticas docentes y añade nuevos elementos en la selección de contenidos, la planificación docente y la comunicación.
Atención personal a los estudiantes	Creación de sistemas de apoyo, tutorías.
Estrategias de coordinación con los colegas	Importancia de crear una cultura de la colaboración.
Sistemas de evaluación utilizados	Importancia de distinguir entre la evaluación de seguimiento y la de control.
Mecanismos de revisión del proceso	Evaluación de resultados con indicadores internos y externos.

Estos rasgos permiten tener una visión de las múltiples variables que intervienen en la enseñanza universitaria y permiten también darse cuenta de los múltiples espacios formativos en los que conviene trabajar.

Este parece ser el modelo que están adoptando algunas universidades. Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona se ha puesto en marcha un amplio proyecto de formación de profesores noveles en el que participan profesores con experiencia que actúan como sus mentores durante el curso académico. También existen grupos de innovación docente en el que participan profesores con distintos grados de experiencia. Todas estas experiencias y la oferta formativa dirigida al profesorado universitario que ha ido aumentado considerablemente en los últimos años, ofrecen un panorama más optimista ya que parece que las universidades empiezan a darse cuenta de la importancia de la docencia. A pesar de todo, la formación del profesorado universitario sigue siendo una tarea importante que las universidades deben plantearse resolver, es una tarea urgente.

UN «PASILLO ELECTRÓNICO» PARA SEGUIR PENSANDO[25]

¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES ACERCA DE LOS ESTUDIANTES?

«Desde hace ya bastante tiempo, todos los profesores nos quejamos del bajo nivel de los alumnos. Cada día hacen más faltas, parecen no entender lo que leen o sencillamente no tienen muchas ganas de leer, no tienen conocimientos previos sobre casi nada, parecen desmotivados...

Es cierto que cada vez se detectan más problemas, pero ¿son los estudiantes los que están de rebajas o somos nosotros? ¿No nos estamos dejando llevar por la inercia?... Los profesores nos seguimos quejando en los pasillos y no tomamos ninguna decisión.» (Profesor de la U. de Barcelona)

«En general, cuando hablamos en los pasillos recargamos la responsabilidad en el alumno y en el nivel educativo anterior... El tema es muy complejo y no puede simplificarse diciendo que los jóvenes carecen de formación o conocimientos previos o de expectativas o de proyectos futuros. Creo que los jóvenes de hoy viven presiones sociales y económicas que van más allá de los problemas educativos propios del nivel superior. Confusiones, temores, crisis de

25. Ofrecemos aquí, como estímulo para seguir pensando, una selección de reflexiones recientes de algunos profesores, publicadas en el Fórum de docencia universitaria de la Universidad de Barcelona: http://www.ub.es/forum; y también de algunos estudiantes, extraídas de *Ser Estudiante: Palabras sobre los aprendizajes universitarios* (investigación en curso).

identidad parecen atacar a los jóvenes y a sus familias con tal ímpetu que las demandas y expectativas que generan, no son bien decodificadas por la universidad. Es indudable que tenemos nuevas misiones que se suman a las tradicionales, pero ¿¿¿cuáles son???» (Profesora, Argentina)

«He trabajado con cada uno de mis alumnos en particular advirtiéndoles sobre las fallas que detecto (con resultados satisfactorios en algunos casos), pero sería interesante que discutiéramos una forma de atacar el problema de manera colectiva.» (Profesora)

«La solución creo que debe buscarse dentro del sistema educativo de forma global, no con una ley como la LOU y una reforma de los planes de estudio de la universidad a la baja (1992 y actual) o con la Ley de Calidad que se avecina. El problema es general y necesita soluciones del mismo tipo.» (Profesor de Empresariales, Universidad de Barcelona)

«La cuestión es: ¿los profesores también están preparados para conducir al alumno ayudando en su crecimiento global? ¿El proyecto de la enseñanza es adecuado para el mundo actual?» (Profesora brasileña, estudiante de doctorado en la Univ. de Extremadura)

«Vengo desde hace bastante tiempo escuchando decir a los docentes universitarios que "los alumnos vienen cada vez peor", pero pocas veces escucho, por parte de los docentes, exigir a la universidad que los formen a ellos como docentes, que se modifiquen de raíz los currícula (los planes de estudios), los sistemas de enseñanza o de evaluación.» (Profesora, Argentina)

«¿No es hora de abandonar –aunque sólo sea por un tiempo– nuestro socorrido "muro de las lamentaciones" y de dedicar algo de esfuerzo al análisis riguroso de nuestro papel (el de los profesores) en el desarrollo de la actividad docente en general, y en el rendimiento de los estudiantes en particular?» (Profesor Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

«Alguien que sepa más que yo de esto me confirmará si existe un papiro egipcio del que he oído que da constancia de las quejas que un padre hace de su hijo por la poca talla que daba con su comportamiento, o sea, por no ser como debía ser, es decir, por no ser como él "a su edad". En mis años ya largos de docencia siempre he oído lo mismo: lo mal preparados que nos vienen los alumnos y que esto antes no ocurría. Es decir, que todo tiempo pasado fue mejor... El meollo de la cuestión, a mi modo de ver, es que ni la enseñanza media ni la enseñanza superior (léase universitaria) en España ha dado con la llave para despertar en nuestros alumnos la más mínima "curiosidad por saber"... [pero] ¿no nos dice nada el hecho de que muchos "fracasados" de nuestros institutos y universidades sorprendan luego a propios y extraños con increíbles páginas web o malabarismos hackerianos en Internet?» (Profesor, Universidad de Barcelona)

¿Y qué dicen los estudiantes de ellos mismos, de los profesores y de la universidad?

Inés, estudiante de Historia, dice que un buen profesor/a «es aquél que disfruta con el trabajo que hace: la docencia. Sabe explicar y transmitir sus conocimientos sin agobiar al alumnado desde el primer día con listados inacabables de bibliografía que nunca lees por falta de tiempo... Es aquél/lla que cuando acaba la clase no puedes hablar con él porque siempre hay un grupito de alumnos que ya esperan alrededor de su mesa para consultarle cosas y al final acabas haciendo un corrillo en el pasillo y llegando tarde a la siguiente clase». Para ella, un buen estudiante «es el que utiliza el menor número de horas para prepararse las clases de manera efectiva, disfruta asistiendo a ellas y, además, obtiene un resultado final brillante. Un buen estudiante puede ser silencioso o participativo, pero suele ser un trabajador constante y ordenado, y, sobre todo, se divierte con las asignaturas que elige. Y suele ser exigente con los/as profesores/as. A un buen estudiante, el resto de los compañeros le consideran un buen estudiante».

Para Biel, estudiante de Biología, una buena clase se caracteriza por ser un lugar donde obtener «no sólo conocimientos concretos sobre el tema en cuestión, sino ideas. Ideas aplicables a otras disciplinas. En el fondo se trata de captar ideas o metáforas y no sólo datos o fenómenos concretos, fácilmente olvidables». Un/a buen/a profesor/a sería alguien que «sabe motivar al alumnado no sólo demostrando interés por el temario, sino mostrándose como alguien capacitado e ilusionado por transmitir conocimiento... La definición contraria y extrema sería: un profesor pésimo es aquél capaz de desmotivarte... En definitiva, los buenos profesores lo son, sobre todo, en cuanto a actitud y planteamiento de lo que significa ser docente; vendría a ser algo así como aquellos que "se lo curran"». Él mismo se resume diciendo que «el buen profesor es aquél con ilusión por enseñar, y el buen alumno, por aprender».

Marta, estudiante de Enfermería, no cree que «haya buenos ni malos alumnos, sino que simplemente cada uno es responsable de lo que hace. Yo, si sé que tengo que estudiar, pues me pongo y estudio. Supongo que ser un buen alumno es ser responsable, saber estar en clase, atender, participar en todo lo que se pueda y llevar al día todo. Realmente esto es difícil de contestar, porque se tiene estipulado al mal alumno como aquél que suspende».

Según Pau, estudiante de Matemáticas, un buen profesor «normalmente se acostumbra a confundir con un profesor que sabe mucho de la materia que enseña (cosa imprescindible yo creo, pero no el único factor necesario). Creo que un buen profesor es el que, aparte de saber mucho, sabe enseñar, y con esto quiero decir que sabe comunicar, que sabe transmitir y, sobre todo, que cuando ya no está dentro del aula es una persona accesible, de buen trato y al cual no te ha de dar "miedo" ni "vergüenza" ir a verlo para consultarle cualquier aspecto de la asignatura». Jordi, que también estudia Matemáticas, señala que para él «un buen estudiante es aquél que se motiva por aquello que estudia. Para mí es muy difícil estudiar alguna cosa que me parece estúpida o poco importante, nada más que

para superar un examen, pero si eso que estudio me gusta, puedo dedicarme de lleno».

Para Gemma, estudiante de Derecho, «lo que no es una buena clase es un monólogo constante y permanente del profesor, sin opción a resolver dudas en el momento que se planteen a lo largo de la clase». Para ella, un buen estudiante «es aquél o aquella que, aparte de estudiar, participa en clase, aprovecha el esfuerzo realizado por el profesor a la hora de coordinar la explicación teórica y los ejemplos prácticos que ponen al alumno en contacto con la realidad».

Según Javier, estudiante de Farmacia, «La universidad como organización se está convirtiendo desde mi punto de vista en una "fábrica de hacer farmacéuticos/as". Una fábrica he dicho, como comúnmente se dice: "como churros" y es que solamente pasamos por la facultad, en ningún momento quedamos como parte de la facultad si no es por la orla que se cuelga en el pasillo del primer piso del edificio A de la facultad. Somos un número (nuestro DNI) y detrás un nombre, y nada más. En ningún momento se pregunta desde la universidad si vas a ser o no un buen farmacéutico y tampoco se te plantea para qué quieres ser farmacéutico: únicamente vas a tener el título de farmacia y ¡ya está! Una verdadera pena.»

Para Israel, estudiante de Psicología, un/a buen profesor/a incluiría: «En primer lugar, que sepa comunicar. De nada nos sirve a los alumnos tener de profesor al Dr. "nosequé" que resulta ser una eminencia mundial en su campo, y que luego sea incapaz de hacernos entender lo que explica. No existe nada que no puedas enseñar a un alumno si sabes explicarte. En segundo lugar, que te "obligue" a trabajar, que obligue a reflexionar sobre lo que se está explicando, seguro que el alumno aprende mucho más que si estás haciéndole aguantar un chaparrón de información... Por último, debe ser alguien que sea atento con los alumnos como individuos, lo que quiero decir es que sea capaz de atenderte personalmente cuando acudes

a él/ella, con eficacia o al menos prestándote atención.» Por otra parte, él considera que un buen estudiante sería «quien a pesar de malas clases y malos profesores sea capaz de sacar algo de provecho de las clases, y no me refiero a matrículas de honor o sobresalientes. Sería el que además de aprender en clase, es capaz de mantener un trabajo, o se involucra en proyectos culturales, universitarios, o de colaboración con la universidad, que es capaz de conocer gente interesante en la facultad, establecer contactos profesionales. En definitiva, gente que sea capaz de moverse, y no sólo vivir de los libros. ¿No confiaríamos más en estos profesionales, cuando necesitemos de ellos? Y si no aprendes a ser una persona activa en la universidad, donde en principio no tienes tantas responsabilidades como durante la vida (más) adulta, ¿dónde vas a aprenderlo?»

Juan, estudiante de Física, dice que «en primer lugar, como alumno necesito confiar en el profesor, esto es, saber que sabe, y mucho, sobre lo que está hablando. Esta confianza del alumno se gana simplemente día a día siendo capaz de poner luz donde no hay más que un mar de dudas, cosa que sólo es posible si se domina un tema... Por otro lado, y especialmente en asignaturas más especializadas (puesto que al matricularse en ellas se sabe al respecto poco más que su nombre), el profesor debe intentar ilusionar y motivar a sus alumnos al estudio de la asignatura en cuestión, mostrando para qué sirve todo aquello que hacen en clase en la vida cotidiana/profesional. Finalmente, la cercanía es otro factor muy importante a tener en cuenta, la cordialidad ante la pregunta del alumno y la disponibilidad son factores que animan a superar las dificultades en el estudio. El carácter y la opinión que se tiene de un profesor como persona condicionan brutalmente la opinión que se tiene de una asignatura». Para ser un buen estudiante, «el punto clave está en la motivación. ¿Estudio para aprobar y acabar la carrera o simplemente para saber?... Personalmente, me planteo mi vida universitaria como una época de formación, es decir, un tiempo dedicado a intentar saber cuanto más mejor, y la satisfacción

personal es para mí la mejor medida de que mi esfuerzo no es inútil. El aprobado y el título están vacíos de significado si no se acompañan de seguridad en uno mismo y en las competencias adquiridas».

Para Juan Francisco, estudiante de Pedagogía, «en los tiempos que nos ha tocado vivir y gracias a las grandes redes de comunicación y adquisición de conocimientos que nos invaden, la labor [de la universidad] ya no debe ser la simple transmisión de contenidos (entre otras cosas porque el tiempo dentro del aula es finito y da la impresión de que el conocimiento no), sino más bien una labor de implicación en la materia, una captación del interés, el desarrollo de una capacidad crítica y sobre todo comprensión». Para él, el alumnado «debe tener la responsabilidad de actuar como colectivo crítico de la labor del profesor dentro del aula, ya que el poder debe ser compartido», y a un buen estudiante se le debe exigir «su implicación total en el proceso global de aprendizaje, nuestro lugar ya no puede ser sólo el del oyente pasivo, debemos asumir la gran responsabilidad que significa una formación en todos los sentidos».

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

ARANGUREN, J. L. *El futuro de la universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus, 1973.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BECHER, T. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BENEDITO, V. (Coord.). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate.* Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.

ESPÍN, J. V. y RODRÍGUEZ, M. *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.

ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.

FENSTERMACHER, G. «The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching». En *Review of Research in Education*, nº 20, 1994, pag. 3-57.

FERRER, V. y LAFFITTE, R. M. *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari.* Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.

FORNER, A. (Coord.). «Desenvolupament professional dels docents». En *Temps d'Educació*, nº 11, 1994.

FOX-KELLER, E. *Reflexiones sobre género y ciencia.*Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1991.

FOX-KELLER, E. «La paradoja de la subjetividad científica». En Fried-Schnitman, D. (Edit.) *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994, pp. 143-173.

FEYNMANN, R. *El placer de descubrir*. Barcelona: Crítica, 2000.

GEWERC, A. «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional». En *Enseñanza*, vol. 14, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. «La profesionalidad escindida de los profesores de universidad». En Quintas, G.: *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1996.

HIGHET, G. *El arte de enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1982.

JACOB, F. *La estatua interior*. Barcelona: Tusquets, 1989.

LAFFITTE, R. M. y FERRER, V. *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.

LARROSA, J. «Elogio de la risa, o de cómo el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles». Ponencia en el *I Seminario de Pensamiento Crítico y Educación*. Universitat de Barcelona, Septiembre de 1994.

LLEDÓ, E. «Notas históricas sobre un modelo universitario». En V.V.A.A. *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pp.60-70.

MARTÍNEZ, M.; GROS, B.; ROMAÑÁ, T. «The problem of training in higher education». En *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, nº 4, 1998, pp. 483-495.

MUGUERZA, J. «La indisciplina del espíritu crítico». En V.V.A.A., *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pp. 17-33.

NIETZSCHE, F. *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza, 1982 (7ª edic).

PORTA, J. «Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional». En Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial, 1998, pp. 29-63.

QUINTANILLA, M. A. «Nuevas ideas para la Universidad». En *Revista de Educación*, nº 308, 1995, pp.131-140.

QUINTILIANO. *Instituciones Oratorias*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1942.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord). «La Pedagogia Universitària». En *Temps d´Educació*, nº 8, 1992.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

STEIN, E. *Sobre el problema de la empatía*. México: Universidad Iberoamericana, A.C., 1995.

VALVERDE, J. M. *El arte del artículo (1949-1993)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.

VARIOS AUTORES. *La pedagogia universitària*. *Un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona: Horsori, 1991.

VERA, J. *La crisis de la función docente*. Valencia: Promoción del Libro Universitario, 1988.

WHARTON, C. «La educación avanzada en el siglo XXI: ¿Hace falta una academia global?». En *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1996, pp. 35-48.

YOUNG-BRUEHL, E. *Hannah Arendt*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim, 1993.

ZABALZA, M.A. «¿Podemos hablar de una enseñanza universitaria de calidad? Una propuesta de criterios para la mejora de nuestra enseñanza universitaria». En García Bacete, F. J. y Fortea Bagán, M. A. (Coords.) *Docéncia Universitària: avanços recents*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001, pp. 11-42.